

HOMEM E CIDADÃO NA OBRA PEDAGÓGICA DE ROUSSEAU

Wilson Alves de Paiva

Resumo

O artigo pretende fazer algumas considerações em torno do projeto educacional do filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), bem expresso na obra *Emílio ou da educação*. O autor procura esclarecer alguns aspectos polêmicos de seu pensamento, como a questão da formação do homem e do cidadão. Também desenvolve a idéia de que apesar do grande senso de irrealidade que emana das páginas do *Emílio*, há, no meio da fantasia, um jogo de paradoxos que revelam uma análise perspicaz acerca dos problemas do século XVIII e que, geralmente, servem para pensar os problemas enfrentados na atualidade.

Palavras-chave: Rousseau, Emílio, educação, formação humana, cidadania.

MAN AND CITIZEN IN ROUSSEAU'S EDUCATIONAL WRITINGS

Abstract

This paper aims at giving some consideration to the educational project that Jean-Jacques Rousseau, a Genevan philosopher (1712-1778), set out in his book *Emile, or On Education*. I have tried to clarify some polemical aspects of his thoughts, such as the making of a man or a citizen. Besides, I have also developed the idea that, despite a sense of impracticability conveyed by *Emile*, there is a set of paradoxes in this fantasy that reveals a sensible analysis of the problems faced in the 18th century. They can also make us reflect on the ones we have to face nowadays.

Key words: Rousseau; Emile; education; human development; citizenship.

Introdução

Geralmente a obra educacional de Jean-Jacques Rousseau, o *Emílio ou da educação*, suscita polêmicas e interpretações equivocadas, principalmente em torno das finalidades que a ação pedagógica empreende. O que é o *Emílio*? Do que se trata? O que o autor quis transmitir ao escrever essa obra que foi condenada em Paris e em quase

toda a Europa no século XVIII? Costumo dizer (PAIVA, 2007) que a obra trata de um mosaico de idéias e um quebra-cabeça cuja montagem se vale de peças das mais diferentes matizes e que se encontram espalhadas nos escritos e na vida desse controverso filósofo que inquietou toda a sociedade francesa e europeia de seu tempo.

A obra lembra uma lição peripatética e propõe, durante o longo passeio, uma releitura do processo de educabilidade do homem, de sua autoconstrução e de sua inserção na sociedade. Suas seiscentas páginas¹ contam a história fictícia da educação de uma criança sob os auspícios de Rousseau, seu preceptor. Revestida de um lirismo bucólico, a narrativa pode ser comparada a um poema árcade no qual o pastor, ao conduzir sua ovelha, proporciona ao leitor uma agradável *promenade* pelas riquezas que a Natureza proporcionou aos homens. Durante essa jornada pastoril, a visão dos recursos naturais, da vida campestre, da simplicidade e da bondade do homem fomenta uma das maiores discussões do “século das luzes”, isto é, a busca da felicidade. Em vez de embarcar na onda apologética de defesa da religião, intentada pelos eclesiásticos, Rousseau prefere “cultivar a natureza” (*Emílio*, p. 285) como fonte legítima da virtude e da felicidade. O que o diferencia dos literatos da Arcádia é o retorno: “Emílio não é feito para permanecer sempre solitário” (Idem, p. 379) e absorto nos pastoreios intermináveis, mas, como membro da sociedade, deve ser ativo e cumprir seus deveres de cidadão, de homem ciente da realidade e dos problemas citadinos. Eis porque sua obra nos conduz, ao final da doce *journalée*, a visualizar seu projeto político e pedagógico, que é o de conduzir o educando ao convívio de seus semelhantes no seio de sua pátria.

De Jean-Jacques a Rousseau

Sua trajetória pessoal também pode ser considerada um grande devaneio cujo pórtico inicial tenha sido o portão da cidade de Genebra fechado diante de si. O que proporcionou um itinerário cheio de desilusões, decepções e, felizmente, profundas reflexões filosóficas que se tornaram a *ganga* e o *ouro*² para a produção de uma das maiores obras educacionais de todos os tempos. “Só posso meditar caminhando;

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

² Tomando as expressões de FRANCO, Afonso Arinos de Melo. *O índio brasileiro e a Revolução Francesa: As origens brasileiras da teoria da bondade natural*.

assim que paro, não penso mais, e minha cabeça só anda com os pés”. (*Confissões*, volume II, p. 210), confessa o filósofo errante que vagou por várias regiões da Europa.

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

Peripatéticos ou árcades, seus passeios pela filosofia e pela literatura abrem um caminho novo no pensamento político ocidental e provocam um contraponto no trajeto científico da modernidade. Assim como o desenvolvimento de uma *areté* política teria início, no plano aristotélico, na investigação naturalista e não no cientificismo matemático da Academia platônica, o pensamento rousseauiano rejeita o academicismo, levanta-se contra as grandes máximas do Iluminismo e acaba proclamando sua *areté* arquitetada nos elementos da natureza humana. Evidentemente que seu naturalismo difere do aristotélico, principalmente quanto ao papel do *logos* no desenvolvimento da essência humana, dado pelo estagirita. Para Rousseau, a essência se realiza pela rota da sensibilidade, tanto física como moral.

A via de Rousseau se expande quando, para examinar os fundamentos da sociedade, torna-se necessário chegar até o ponto zero da sociabilidade do homem no qual seja possível prospectar sua originalidade, suas paixões primeiras e sua verdadeira essência. Rousseau critica os filósofos que procuraram falar do homem natural e, na verdade, acabaram descrevendo o homem civil. No *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (p. 52), Rousseau critica Locke, Montesquieu, Grócio, Puffendorf, Burlamaqui, Hobbes, Grócio e até Aristóteles. Vale repetir suas palavras: “Todos, falando incessantemente de necessidade, avidez, opressão, desejo e orgulho, transportaram para o estado de natureza idéias que tinham adquirido em sociedade; falavam do homem selvagem e descreviam o homem civil” (loc. cit.), isto é, o homem com características sociais e não próprias de um estado primitivo. Nem mesmo seu contrarrâneo e

xará Jean-Jacques Burlamaqui (1694–1748)³ ficou livre de suas críticas, pois o jurista estabelecia a existência de um conjunto de leis no estado primitivo como fruto da razão. Ora, se para Rousseau lei é uma declaração pública e solene da *Vontade Geral*, só pode surgir de um pacto entre um grupo de pessoas vivendo em comum e não de homens livres, soltos pelas matas. E, se esse conjunto de leis foi imposto pelo Criador, como defendiam os jusnaturalistas, não pode ser lei, mas um Decreto, um Editto soberano que resulta da vontade particular do Autor das coisas.

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

Démarche emiliana

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

Eis porque o grande filósofo abre seu tratado de educação denunciando: “Tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem”. Tendo localizado a origem do mal, o que importa em sua teodicéia é que não se encerra nisso uma fatalidade, pois afinal de contas nada há que não possa ser corrigido e moldado por um projeto bem intencionado. O *Emílio* é esse grande projeto de formação com vistas a corrigir a degradação e dar um caráter ao espírito humano. Porque diante do *status quo* e da necessidade de reconquistar a liberdade perdida do estado natural, Emílio foi educado para atingir a condição de responder a questões do tipo: que importa? Que posso fazer? (*Emílio*, p. 541) Mas, para isso, é necessária uma formação que inicie com o nascimento da criança a fim de quebrar os preconceitos e as máximas com as quais fomos educados. Rousseau bem

³ Jurista genebrino. Seus principais trabalhos são: *Principes du droit naturel* (1747) e *Principes du droit politique* (1751).

conhecia o dogmatismo da pedagogia jesuítica e também os vários tratados de educação que não deixavam de todo a velha retórica: “Nunca repetirei bastante que damos demasiada importância às palavras; com nossa educação tagarela, não fazemos senão tagarelas.” (Idem, p. 191)

O século XVIII foi o momento exato para o protesto do polêmico Jean-Jacques, pois havia uma espécie de fermentação em torno das questões relativas à Pedagogia, e a educação tendia a ser mais que um ornamento intelectual para ser exibido nos salões. Livros como o *Tratado dos estudos*, de Charles Rollin (1661-1741), reitor da Universidade de Paris e professor do Colégio Real, já demonstrava uma preocupação com o tradicionalismo dos jesuítas e procurava discutir os métodos e os conteúdos, sob grande influência da maior obra educacional do século antecedente: a *Didática Magna*, de Comênio, editada em 1657. O pedagogo morávio esforçou-se na defesa da educação para todos e falou dos processos intuitivos de aprendizagem, bem como da arte de ensinar tudo a todos por meio de um método inovador, baseado nos princípios da natureza. Antecipou algumas questões presentes no *Emílio* e a obra pode ser considerada como o primeiro tratado sistemático de pedagogia e didática. Mas, como os demais tratados, estava carregada de conceitos religiosos e de uma concepção tradicional de educação. O que, na visão de Suchodolski (2000), limitava-se à *pedagogia da essência*. Faltou ao século XVI e XVII a fermentação que produziu a obra rousseauiana. Pois, apesar de o Renascimento ter engendrado o realismo-humanista e este ter influenciado substancialmente a educação, o processo resumia-se numa rotina formal de preparação do aristocrata ou do devoto fervoroso. Afinal, o fim último era “infundir nas mentes o verdadeiro conhecimento de Deus, de si mesmos e das várias coisas, a fim de que se habitem a ver a luz na luz de Deus, e a amar e venerar o Pai de todas as luzes acima de todas as coisas”. (COMENIUS, 2002, p. 30)

Nessa perspectiva, o pensamento rousseauiano constitui-se de fato o marco que divide a velha e a nova escola. E, se para Foucault (1999) o moderno nasce do esgotamento do *Cogito* no século XIX, Rousseau antecede tal fato no campo da educação. Embora mudanças reais no processo pedagógico-educacional só venham a ser perceptíveis a partir do final do século XIX e início do XX com os vários movimentos escolanovistas, Rousseau significa seu ponto de partida. Vale salientar, porém, que a contribuição do *Emílio* e dos demais escritos educacionais de Rousseau ao que entendemos por *escola nova* e ao que Suchodolski (loc. Cit.) chama *pedagogia da existência*, não se desvencilha totalmente dos elementos da velha escola e da *pedagogia da*

essência. Por mais prática e empírica que venha a ser a educação do jovem Emílio, há, no entanto, lições morais que saem da verve retórica de Rousseau que lembra um pouco a educação jesuítica. Outro exemplo é que, mesmo partindo do “livro da natureza”, o jovem educando terá, no final, de ler os mestres e não fugir muito dos recursos tradicionais do ensino. Por outro lado, a formação humana na perspectiva rousseauiana congrega dois princípios essenciais: resgatar a essência da natureza humana e promover a essência da vida em sociedade. Mesmo assim, o *constructo* filosófico de Rousseau não deixa de ser paradigmático e inovador.

Mesmo sendo um período de esgotamento do *Cogito*, o século XVIII deve muito a Descartes pela ruptura com o jugo da escolástica e pelo prazer ao exercício racional, alimentado pela dúvida metódica. Teria sido o século triunfal do cartesianismo se o espírito histórico das ciências humanas e o espírito experimental das ciências da natureza não tivessem manifestado; nem, tampouco o naturalismo rousseauiano tivesse surgido como voz dissonante. O *penso, logo, existo*, no contexto do Iluminismo, desloca-se num sentido contrário e passa depender da observação dos fatos e da experiência, gerando um *cogito* iluminista que seria traduzido pela construção: *existo, logo, penso*. Rousseau, o “patinho feio” dos *philosophes*, introduz elementos que o que distancia do racionalismo cartesiano e até mesmo do cerne teórico do Iluminismo.⁴ Para ele, a frase que melhor traduziria seu pensamento seria: *sinto, logo existo*. Pois, tomando suas próprias palavras: “Existir para nós é sentir. Nossa sensibilidade é incontestavelmente anterior a nossa inteligência, e tivemos sentimentos antes de idéias”. (*Emílio*, p. 330) O homem é um ser sensível e no *Emílio* o que temos é, na verdade, um tratado de como desenvolver sua sensibilidade, como diz:

Transformemos nossas sensações em idéias, mas não pulemos de repente dos objetos sensíveis aos objetos intelectuais. É pelos primeiros que devemos chegar aos outros. Que os sentidos sejam sempre os guias em nossas primeiras operações do espírito: nenhum outro livro senão o

⁴ Vale citar, porém, a opinião contrária de GIOLO (2008, p. 88-89) acerca desse distanciamento: “Rousseau inseriu-se inteiramente no processo da ilustração, conviveu com as maiores figuras do movimento, escreveu textos para a *Enciclopédia* e empunhou as principais armas teóricas das luzes. Isso, contudo, não esmaeceu a sua individualidade e o seu jeito peculiar de ver as coisas. Creio que não se pode dizer, por isso, que Rousseau se afastou do iluminismo e nem que o combateu propriamente; ao contrário, se poderia até levantar a hipótese de que, mais do que os outros, assumiu radicalmente o movimento e que foram os outros que se mantiveram nas bordas”.

do mundo, nenhuma outra instrução senão os fatos. (*Emílio*, livro III, p. 175)

O empirismo rousseauiano é presentificado, pois toma o passado como análise hipotética e o futuro como uma possibilidade a ser buscada. Mas é uma filosofia cuja abstração para frente ou para trás parte da observação do real imediato. Seu empirismo se realiza no modo como vê a criança e a maneira como ela aperfeiçoa seus sentidos, paixões e a razão. Como diz Suchodolski (2000, p. 32): “A realidade que interessa Rousseau e o absorve é a vida concreta, cotidiana e verdadeira do homem”.

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

Podemos afirmar, dessa forma, que educação para Rousseau não é uma tarefa que se limita ao ambiente escolar, a programas ou a instituições específicas, mas, sim, uma ação global de desenvolvimento do homem em todas as suas necessidades. Isso é claro logo no início de sua obra:

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é nos dado pela educação. (*Emílio*, p. 10)

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

(2004, p. 19), mas dialética e fenomênica que envolve, inclusive, elementos casuais:

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

Cada um de nós é portanto formado por três espécies de mestres. O aluno em quem as diversas lições desses mestres se contrariam é mal educado e nunca estará de acordo consigo mesmo; aquele em quem todas visam aos mesmos pontos e tendem para os mesmos fins, vai sozinho a seu objetivo e vive em consequência. Somente esse é bem educado. (Idem, p. 10-1)

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

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

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

Mesmo defendendo princípios gerais, o projeto educacional de Rousseau está cheio de lições morais que preparam o discípulo para convivência e a vida civil. Francisco (1998) ilustra seu texto com o “episódio das favas”⁵ o qual parece conter pura e simplesmente a defesa da propriedade privada. Mas, muito mais do que isso, possibilita uma visão geral do processo de formação humana fundamentada no tripé metodológico dos três mestres. No *Discurso sobre a economia política* (p. 43), Rousseau defende a propriedade, quando diz que “se os bens não pertencem às pessoas, nada mais fácil do que iludir seus deveres e divertir-se com as leis”. Mas não podemos perder de vista que o conceito de propriedade no século XVIII, e mais precisamente no pensamento rousseauiano, não tem o sentido capitalista que damos hoje. Está mais próximo ao sentido que Locke lhe dá, bem expresso no *Segundo tratado sobre o governo*, ou seja, tudo aquilo que pertence ao indivíduo por direito, iniciando por sua própria pessoa.

O episódio resume-se no seguinte: desejoso de plantar alguma coisa, o pequeno Emílio é conduzido por seu preceptor a um campo onde semeia algumas favas. No entanto, como o terreno já pertencia a alguém, o qual semeara ali sementes de melões de Malta, um belo dia a criança se depara com sua plantação devastada e com uma advertência saída da boca de Roberto, proprietário do lote: “Ninguém toca no jardim do vizinho; cada qual respeita o trabalho do outro a fim de que o seu esteja em segurança”. (*Emílio*, p. 87) Não temos aqui a defesa irrestrita da propriedade privada, apesar de ser também uma aula acerca da origem da propriedade bem ao gosto de Locke, isto é, pelo trabalho. Mas temos uma lição moral de convivência, respeito ao outro como pessoa e aos direitos a ele concernentes, bem como de um bom diálogo e uma boa diplomacia. Vale lembrar que no final, após a intervenção do preceptor, a criança adquire um “cantinho” do jardim para nele plantar suas favas, como resultado de um acordo firmado entre as partes interessadas.

A educação da natureza, que é o primeiro mestre, propicia a autoformação do jovem Emílio por meio do desenvolvimento de suas faculdades internas à medida que apreende o real. O segundo mestre, que é a educação dos homens, é o conjunto do preceptor, do hortelão e de todas as regras sociais que implicam uma heteroformação e uma preparação do convívio social. E, por fim, a educação que vem das

⁵ O “episódio das favas”, como ficou conhecido, faz parte do Livro Segundo do *Emílio*, relatado nas páginas 85 a 87 da versão brasileira, de Sérgio Milliet.

coisas, o terceiro mestre, necessita dos objetos que possam afetar a sensibilidade do educando através dessa experiência empírica. Se tomarmos o episódio como uma lição no estrito senso do termo, os recursos metodológicos utilizados pelo pedagogo e a didática empregada para introduzir e desenvolver todo esse conteúdo provocam uma ruptura na história das idéias pedagógicas, servindo de base para o desenvolvimento da *pedagogia da existência*.

Eis porque não há, no *Contrato Social*, um capítulo sobre a educação. O assunto é assaz complexo para caber em poucas folhas como parte de uma obra política. Aliás, é a proposta política que está inclusa na pedagógica.⁶ Portanto, educação é, para Rousseau, uma ação global de formação humana. Tanto pode ser desenvolvida em casa, como na escola ou em qualquer outro lugar; tanto faz se é pública ou doméstica; o que importa é que desenvolva as potencialidades do homem em toda a sua dimensionalidade. Há, portanto, em Rousseau, uma pedagogia da política e uma política da pedagogia. Apesar de a primeira estar inclusa na segunda, o fim último do aspecto educacional tem em vista a realização plena do aspecto político. Pois, entre a dimensão antropológica e a dimensão política, presentes no *Emílio*, a que prevalece é a política, porque ela implica a recuperação do homem autêntico através de sua desnaturação, de sua socialização:

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

Essa *coletânea de reflexões e de observações*, como é denominada no prefácio, é fruto de vinte anos de meditação e três anos de trabalho intenso.⁷ Pode ser encarada como um diálogo de Rousseau consigo mesmo, tendo como pano de fundo os anos nos quais atuou como preceptor de algumas crianças nobres, dentre elas os pequenos Sainte-Marie e Condillac, filhos dos Sr. de Mably, preposto de Lyon, em 1740. Dessa experiência, escreveu o *Projet pour l'éducation de M. de*

⁶ O resumo do *Contrato Social* encontra-se no livro V, do *Emílio*. Na versão da DIFEL, da pp. 541-552.

⁷ *Confissões*, volume II, p. 175.

Sainte-Marie no qual já traçava uma crítica aos métodos utilizados em sua época e também delineava o que iria desenvolver no *Emílio*, ou seja, o princípio de educar o coração e o espírito. Suas reflexões educacionais passaram por algumas re-elaborações e ampliações entre os anos de 1757 e 1760, vindo a público na primeira versão nos fins de 1759 e, em maio de 1762, em sua versão final. Como afirma Pissarra (2002, p. 26), a obra causou um grande impacto porque apareceu:

chamando a atenção para uma questão pouco importante na época, a observância e o respeito pelo desenvolvimento da criança, refletindo sobre momentos significativos de sua educação, tais como a descoberta dos sentidos, as emoções, a consciência, o pensamento, a moral, entre outros.

Até então, a criança era um pequeno adulto, um ser sem especificidade própria e, portanto, sem necessidade de cuidados especiais. Não existia o conceito de infância, o que quer dizer que, no imaginário popular, a infância não existia. Apesar da notoriedade que Rousseau gozava pelo sucesso de seu livro *A nova Heloísa*, o *Emílio* não teve a mesma repercussão e foi condenado pelo Parlamento francês e pelo arcebispo de Paris. Para tristeza do patriótico genebrino, até sua cidade natal fez coro aos censuradores, condenando sua obra. François Grasset (1723-1789), livreiro da cidade suíça de Lausanne, escreve-lhe para dar notícias da repercussão de seu tratado:

Não sorria, meu muito honrado compatriota, quando lhe disser que vi queimar em Madrid, na igreja principal dos Dominicanos, num domingo, à saída da missa cantada e na presença de um grande número de imbecis e ex cathedra, o seu *Emílio* sob a forma de um volume in quarto! O que teve precisamente o efeito de levar vários fidalgos espanhóis e todos os embaixadores de cortes estrangeiras a adquiri-lo por qualquer preço, ou mandá-lo vir pelo serviço de posta. (Citado por HAZARD, 1996, p. 134)

Assim, ovacionado por uns e execrado por outros, seu tratado de educação correu a Europa e causou calorosas discussões no meio intelectual. A literatura contida no *Emílio* e na *Nova Heloísa* antecipava o movimento romântico que tomou conta do século XIX e exaltava os sentimentos humanos de tal maneira que acabou provocando uma leitura apaixonada que fez de Rousseau o “mestre das almas sensíveis, o profeta de uma moral e de uma religião do sentimento” - como disse

Starobinski, no prefácio da obra *Le problème Jean-Jacques Rousseau*, de Ernst Cassirer. (1987)

Algumas considerações

Restringindo-me à interpretação do *Emílio*, a proposta educacional que resulta desse romance é a da formação de um tipo de cidadão bem distinto dos modelos e padrões existentes no mundo dos aristocratas e dos burgueses. Seu modelo está longe de ser um projeto revolucionário. No entanto, não deixa de ser “perigoso” pelo fato de submeter o mundo e as coisas aos liames infinitos do sentimento e da invenção, bem como propor um retorno à natureza e às origens da sociedade num claro movimento de catarse humana e depuração das paixões degeneradas, com vistas a uma melhor reordenação das estruturas sociais. O filósofo deixa claro que a tarefa educativa compreende uma mudança interior e perpassa todo um projeto político que almeja a mudança da sociedade. A expressão da existência humana e sua afirmação no mundo não dependem da primazia de uma razão pura, estabelecida sobre conceitos *a priori*, mas de um relacionamento intenso, mesmo que reflexivo, do homem consigo mesmo, com as coisas e com os outros.

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

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

Depois de ter assim deduzido, da impressão dos objetos sensíveis e do sentimento interior que me induz a julgar as causas segundo minhas luzes naturais, as principais verdades que me importava conhecer, resta-me procurar que máximas

devo tirar disso para minha conduta e que regras deve prescrever-me para realizar meu destino na terra, segundo a intenção de quem nela me colocou. Sempre seguindo meu método, não tiro essas regras dos princípios de uma alta filosofia, mas as encontro no fundo de meu coração escritas pela natureza em caracteres indelévels. Basta consultar-me acerca do que quero fazer: tudo o que sinto ser bem é bem, tudo o que sinto ser mal é mal: o melhor de todos os casuístas é a consciência. (*Emílio*, p. 325)

Trabalhar o sentimento no âmbito educacional é uma tarefa dupla e tripla ao mesmo tempo. Dupla, porque compreende o desenvolvimento da sensibilidade passiva, ou seja, das disposições inatas através de um conjunto de atividades lúdicas, empíricas e bastante diversificadas que coloquem o educando em contato permanente com a natureza. E, por outro lado, o desenvolvimento da sensibilidade ativa, ou seja, dos instintos morais que preparam o homem para a convivência com seus semelhantes. Na transformação da sensibilidade passiva para a sensibilidade ativa, é possível prospectar um movimento de expansão que muito tem a ver com a atuação pedagógica dos três mestres apontados por Rousseau no início do *Emílio* e revela a terceira parte da tarefa. A educação que vem da natureza proporciona o movimento de expansão do eu, do indivíduo e sua autolocalização no sistema de si mesmo (psicológico); a educação que vem das coisas proporciona a expansão do homem segundo o universo e tem a ver com sua autolocalização no sistema da natureza física; e, por último, a educação dos homens proporciona o movimento de expansão do homem para com seu semelhante, porque diz respeito a sua localização no sistema social. Na tripla tarefa de coordenar a interação do homem consigo mesmo, com os outros e com as coisas; e no movimento de expansão e aperfeiçoamento da razão, é o sentimento que deve permear todo o processo. Vejamos suas palavras: “Finalmente unimos o uso dos membros ao de suas faculdades; fizemos um ser atuante; só nos resta, para completar o homem, fazer dele um ser amante e sensível, isto é, *aperfeiçoar-lhe a razão pelo sentimento*” (*Emílio*, p. 222 – grifo meu).

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

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

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

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

Quando o filósofo afirma no *Emílio* que, das duas categorias de análise: homem e cidadão, decorrem duas formas de instituições contrárias; e que a instituição pública não mais existe, tem nesse momento o plano concreto e histórico, a realidade européia e seu mais puro contexto social, político e educacional. É mais uma denúncia e um lamento diante da realidade em que vivia tanto no sentido educacional quanto no sentido político como um todo. Vejamos a ênfase em sua declaração:

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

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

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

No prefácio de *Émile ou de l'éducation*, edição francesa da Garnier-Flammarion, Michel Launay questiona: “como levar a sério um livro sobre educação da parte de um homem que abandonou seus cinco filhos?” Rousseau sai em sua defesa com uma declaração que transita entre a sinceridade e a ingenuidade. Trata-se do relato no sétimo livro das *Confissões* (p. 110-1) onde afirma que, durante sua estada em Paris e os encontros que tinha na casa de uma senhora de La Selle com pessoas da sociedade parisiense, descobriu que:

Aquele que mais contribuisse para o povoamento da casa dos expostos seria sempre o mais aplaudido. Isso me venceu;

adaptei meu modo de pensar ao modo que via em pessoas muito amáveis e, no fundo, gente muito direita; e disse a mim mesmo: “Já que é costume da terra, quando se vive nela pode-se segui-lo.”

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

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

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

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

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

Conclusão

Apesar do grande senso de irrealidade que emana das páginas do *Emílio*, há, no meio da fantasia, um jogo de paradoxos que revelam conflitos existentes na vida real. Na matriz de todos eles, está a dicotomização entre o homem e a natureza, cuja ramificação se estende às mais variadas situações daqueles que vivem em sociedade. O problema que Rousseau nos apresenta quanto à formação do homem moderno, só pode ser entendido pela via da superação desses conflitos. Dessa forma, o exercício dialético entre o homem natural e o homem civil, impregnado em sua obra educacional, revela que a síntese deve realizar-se dimensionalmente: à dimensão de homem acrescenta-se a dimensão de cidadão e vice-versa. *Emílio* não é outra coisa. Pois, ao longo de sua formação, ambas as dimensões são desenvolvidas para que esteja preparado a viver entre os homens para nossas reflexões.

Portanto, a idéia de unidade em Rousseau precisa ser evocada para chegarmos a esse cidadão dimensional, homem total que não é senão o resultado da conscientização social e do amadurecimento do conceito de cidadania do filósofo genebrino. Esse conceito amplia os ideais clássicos e renascentistas, sinalizando a via que perpassa pela liberdade, pela igualdade e, por fim, deve desembocar na convivência pacífica e na solidariedade entre os homens.

Embora a vida civil pareça um grande limite e um obstáculo à realização plena da felicidade de seu personagem, a crítica de Rousseau visa atingir a organização social de seu tempo, monárquica, desregrada em seu luxo e dissimulação. E, como diz Starobinski (1991, p. 35), “a contestação diz respeito à sociedade enquanto esta é contrária à natureza”. Desde o início, podemos perceber que o preceptor não prepara seu aluno para ficar isolado, mas para viver entre seus semelhantes sob os preceitos da benevolência mútua e do respeito às instituições que vierem livre e soberanamente a constituir.

Esta é uma exegese pós-emiliana, não tão fácil de ser abstraída em seu tratado e impossível de ser prospectada na um tanto quanto

jocosa obra inacabada *Emílio e Sofia ou os solitários*, onde narra a vida matrimonial do casal. As pistas que Rousseau fornece em diversos de seus escritos possibilitam visualizar uma linha condutora cuja coerência se revela na formação do cidadão típico, melhor dizendo, arquetípico que Emílio representa.

Impossível também é tirar tais conclusões a partir das últimas linhas de sua obra educacional. Pois, depois de realizada toda a tarefa do preceptor, Emílio entra no quarto de seu mestre e, após o devido abraço, comunica a felicidade que sente em estar esperando um filho, bem como de seu desejo em ele mesmo desempenhar o papel de educador. Em seguida, provavelmente à saída, despede-se com as seguintes palavras: “Mas continuei o mestre dos jovens mestres. Aconselhai-nos, governai-nos, nós seremos dóceis: enquanto eu viver precisarei de vós” (*Emílio*, p. 569).

O pedido do jovem pode suscitar dúvidas e uma certa preocupação quando pede para ser governado, dirigido e, ainda por cima, prometer a docilidade, em comparação com as declarações fervorosas existentes em suas obras em prol da liberdade, da autonomia, da criatividade, do pensamento crítico e até mesmo da subversão. No entanto, podemos chegar a duas interpretações que se complementam: Se Emílio pode ser visto como o arquétipo do cidadão, ou seja, do ser individual em quem a cidadania se realiza, o tutor pode ser visto como o arquétipo do ser moral realizador dessa cidadania. Dentro de sua legitimidade, a governança é bem aceita por Rousseau. E, em segundo lugar, isso também pode ser aplicado ao campo específico da formação humana, que se desenvolve tanto pelos pais como pela comunidade em geral ou pelas instituições apropriadas através dos parâmetros legais que procuram estruturar e coordenar o desenvolvimento do ensino, dentro da mais correta organização do Estado. Isso implica uma formação com objetivos direcionados, implica responsabilidade e competência do preceptorado institucional, isto é, da escola.

Arremate final contra o desgoverno e a anarquia, o pedido de Emílio se complementa quando diz: “enquanto eu viver, precisarei de vós”. Ou seja, o cidadão necessita, enquanto viver, de leis, instituições e governo, amplamente fundamentados na *Vontade Geral* e no poder soberano do povo. No campo da formação, o sentido de dependência que a frase suscita não é a uma pessoa em particular, mas ao que o preceptor representa: a educação. Sendo assim, o homem necessita, enquanto viver, amansar seu espírito, preparar-se cada vez mais para dar respostas aos desafios que o processo histórico promove. E isso é o que, na atualidade, chamamos de educação permanente, de formação

contínua ou outros termos que evoquem um movimento aprendente em toda a sociedade e na qual todos seus cidadãos estejam constantemente em aprendizagem.

Temos aqui e em Rousseau um conceito que engloba educação e política numa só tarefa; bem como a clara intenção de reconstruir o espaço político do cotidiano, hoje talvez o mais deteriorado. Isso significa despertar tanto o lado pedagógico da política quanto o lado político da pedagogia através da ampla ação de formação humana demonstrada neste trabalho. E, nesse aspecto, a simples instituição escolar – esquecida por muitos - tem seu papel no desenvolvimento de um cidadão crítico, participativo e responsável.

Claramente uma abertura ao universal, o *Emílio* não pode ser confundido e ignorado como um tosco ensaio literário do início do movimento romântico ou um mero devaneio filosófico. Mas deve ser encarado como a mais apaixonada proposta de dar respostas aos anseios de sua época que, inclusive, são também os mesmos anseios que temos na atualidade. Até porque os valores que caracterizam a sociedade atual, principalmente aqueles que emanam do binômio *trabalho* e *eficácia econômica*, bem como do binômio *conhecimento* e *poder* são praticamente os mesmos de outrora, diferindo apenas na maior intensidade e complexidade.

Terminando minhas considerações, o comentário sobre o valor da obra de Rousseau que posso oferecer é o mesmo que as madames formularam no camarote do teatro, quando a peça *O Adivinho da Aldeia* foi encenada na presença do Rei, em Paris: “isto é encantador, aquilo é deslumbrante, não há um som que não fale ao coração”. (*Confissões*, Livro VII) Não há, pois, nenhum trecho do *Emílio* que não fale ao coração, que não toque a alma e que não convide a refletir profundamente acerca tanto da condição quanto da formação humana, e colocar em prática seus pressupostos.

O desafio é grande e a tarefa não é fácil, apesar de útil e urgentemente necessária. Fica aqui meu tributo a Jean-Jacques Rousseau que, se não pôs a mão na massa, deixou farto material para nossas reflexões e ações. Como ele mesmo confessa:

Na impossibilidade de cumprir a tarefa mais útil, ousarei, ao menos, tentar a mais fácil: a exemplo de tantos outros, não porei a mão na massa e sim na pena; e ao invés de fazer o que é preciso, esforçar-me-ei por dizê-lo. (*Emílio*, p. 27)

Eis a tarefa que nos cabe realizar enquanto educadores comprometidos com o desenvolvimento da sensibilidade humana e desabrochar de todas suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Política*. Tradução de Therezinha Moneiro Deutsch Baby Abrão. S. Paulo: Nova Cultural, 2000. (Coleção Os Pensadores).

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

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

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 8^a. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

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

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

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

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

GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. 6^a. ed. S. Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; vol. 24)

_____. *História das idéias pedagógicas*. Série Educação. São Paulo: Ática, 2002.

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

GIOLO, Jaime. Rousseau, a lei e a educação. In: DALBOSCO, C. A., CASAGRANDA, E. A. & MÜHL, E. H. (Orgs.). *Filosofia e pedagogia: aspectos históricos e temáticos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção educação contemporânea).

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

JIMACK, Peter. *La genèse et la rédaction de l'Émile de J.-J. Rousseau*. Genève: Institut et musée Voltaire, 1960.

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo*. São Paulo: Martin Claret, 2003. (Coleção A Obra-Prima de Cada Autor, vol. 89).

PAIVA, Wilson Alves de. *O Emílio de Rousseau e a formação do cidadão do mundo moderno*. Trindade: CEODO, 2007.

PISSARRA, Maria Constança Peres. Rousseau. *A política como exercício pedagógico*. S. Paulo: Moderna, 2002.

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

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

_____. *Oeuvres complètes*. Paris: Gallimard, 1964. 4 volumes (Bibliothèque de la Pléiade).

_____. *Émile ou de l'éducation*. Paris: GF Flammarion, 1966.

_____. *Emílio ou da educação*. 2ª ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

_____. *Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada*. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. S. Paulo: Brasiliense, 1982.

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

_____. *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie*. Edição bilíngüe (francês e português). Trad. Dorothee de Bruchard. Porto Alegre: Editora Paraula, 1994.

_____. *Emile e Sophie ou os solitários*. Edição bilíngüe (francês e português). Trad. Dorothee de Bruchard. Porto Alegre: Editora Paraula, 1994.

_____. *Discurso sobre economia política e Do contrato social*. Tradução de Maria Constança Peres Pissarra; prefácio de Bento Prado Jr. Petrópolis: Vozes, 1996. – (Clássicos do pensamento político; 15)

_____. *Discurso sobre as ciências e as artes*. Tradução de Lourdes Santos Machado. Introdução e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. S. Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores; volume II)

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

_____. *Do contrato social*. Tradução de Lourdes Santos Machado. Introdução e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. S. Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores; volume I)

_____. *Ensaio sobre a origem das línguas*. Tradução de Lourdes Santos Machado. Introdução e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. S. Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores; volume I)

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

STRECK, Danilo R. *Educação para um novo contrato social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

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

Wilson Alves de Paiva. Professor da UEG (Universidade Estadual de Goiás) e da Faculdade União de Goyazes (FUG). Mestre em Filosofia (UFG) e Doutorando em Filosofia da Educação (USP).

E-mail: wap@usp.br

Submetido em: dezembro de 2006 | Aceito em: dezembro de 2008