

NOTAS SOBRE O SENTIDO DA EDUCAÇÃO DE SOFIA NO *EMÍLIO* DE ROUSSEAU*

Udo Baldur Moosburger

Universidade Federal do Paraná

Resumo: Apesar do que se lê comumente nas interpretações aferentes, a concepção rousseauana da educação de Sofia não é nem anômala, nem secundária nem puro reflexo da condição feminina em seu tempo. Rousseau concebe a educação de Sofia a partir de algumas teses antropológicas fundamentais, notadamente a de que a determinação do feminino não é trivial para uma concepção da natureza humana. Em particular, o elemento feminino do humano introduz na determinação deste último a característica de socialidade. A partir deste ponto, torna-se inteligível um dos momentos cruciais do pensamento de Rousseau, a saber, o da conexão essencial de natureza e de socialidade no ser humano.

Palavras-chave: Rousseau, *Emílio*, Sofia, educação.

Abstract: Rousseau's conception of Sofia's education cannot be seen as abnormal, minor, or a pure reflection of the female condition of his time, despite the prevailing interpretation on the subject. Rousseau conceives Sofia's education relies on some fundamental anthropological theses, mainly that the determination of the feminine is not trivial for a conception of human nature. In particular, the human feminine attribute introduces the characteristic of sociality into the latter's determination. One of the crucial moments in Rousseau's thought becomes now intelligible. The essential connection between nature and sociability in human beings.

Keywords: Rousseau, *Emile*, Sophie, education.

* O presente artigo é a versão ampliada, bem como modificada em alguns pontos importantes, de um texto apresentado inicialmente ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Santa Catarina. A ocasião de sua primeira escrita foi um ano de pesquisas de pós-doutoramento que o autor passou naquela instituição em 2014-2015. O autor gostaria de agradecer sobretudo ao professor Delamar José Volpato Dutra por tê-lo acolhido naquele programa e por ter-lhe facultado, ao lado de um ambiente de incentivo à pesquisa, toda a liberdade para que levasse a bom termo o seu projeto. Um agradecimento particular também é devido ao amigo Udo Wittke, que acolheu o autor ao longo de 2014 por duas oportunidades em sua residência em Berlim e destarte permitiu-lhe ter acesso à Staatsbibliothek zu Berlin, sem cujo acervo a pesquisa que está na base do presente texto não poderia ter sido feita tão completamente como o foi. A dedicatória testemunha o reconhecimento mínimo do apoio sem o qual o presente texto não viria a lume na forma em que se encontra. Escusado dizer que a responsabilidade sobre o texto ora publicado, mormente no que tange a falhas e insuficiências, recai unicamente sobre o autor.

I

A se dar crédito a muitos estudiosos, boa parte dos escritos de Rousseau dá a impressão de ter sido composta mais para camuflar argumentos do que para expor claramente ideias¹. O *Emílio* não é exceção. Rousseau considerou-o a sua obra máxima, a mais útil e considerável, a sua suma última², e em consequência desta autoavaliação de Rousseau alguns pósteros tiveram este livro na conta de sistema do seu pensamento³. Se é tal, não mostra na face esta sua construção interna. Rousseau mesmo brinca com a forma literária por ele escolhida para expor as suas ideias ao dizer que se “acreditará menos ler um Tratado de educação que os devaneios de um visionário sobre a educação” ou então que “é um romance bastante belo este sobre a natureza humana”⁴. É bem verdade que se apressa em acrescentar não lhe ser imputável que a história do gênero humano não encontre guarida senão neste seu livro apresentado formalmente como uma ficção. O aspecto ficcional, continua Rousseau, é sobreposto pelos leitores ao *Emílio*. Incapazes de reconhecer a natureza humana, com o que Rousseau toca o tema, recorrente em seus escritos, de que os seres humanos foram depravados pela vida social civilizada, ao lerem a obra – supõe-se que, para Rousseau, não se trata de uma ficção – fazem dela um romance.

A unidade romanesca predicada da obra na segunda passagem citada acima contrasta com um testemunho diverso que se pode ler em outra passagem. Já na primeira frase do prefácio do *Emílio* Rousseau concede liminarmente, como que a título de desculpas, que a obra consiste de um conjunto de reflexões e de observações que se sucedem sem ordem⁵. E certamente é difícil conceber um romance, do qual se espera ser tributário de uma forma literária que embute alguma unidade em sua ação, como sendo simplesmente um conglomerado de anotações juntadas a esmo. Mesmo que se desconte o estilo muitas vezes sentencioso de Rousseau, não se pode rejeitar inteiramente esta caracterização do *Emílio*. Não raro é difícil ligar

¹ MELZER 1990: 2 e segs. Sobre o modo de citação adotado ver nota no início da bibliografia apenas ao presente artigo.

² Cf. OC I: 933.

³ SCHINZ 1929: 421 e seg., BURGELIN 1969: LXXXVIII, um pouco diverso BOULAD-AYOUB 1986: 73 e seg. e VARGAS 1995: 6 e 28.

⁴ OC IV: respectivamente 242 e 777.

⁵ OC IV: 241.

objetivamente entre si os diversos episódios que o compõem. Além disso, Rousseau não parece ter tido muito interesse em incluir-lhe, aqui e ali, reflexões sobre o método de exposição que o informa. Quando introduz em algum lugar alguma nota metateórica, ela costuma quase sempre dizer respeito ao procedimento que é de bom alvitre adotar na educação de Emílio. Que tal é o caso já aparece no fato de que via de regra as notas deste tipo são enunciadas desde o ponto de vista do tutor⁶ de Emílio. Além disso, se desordem há na forma da exposição, Rousseau assegura ao público leitor que em geral exprime exatamente o que lhe passou pela cabeça.

O autor apresenta, pois, no próprio *Emílio* duas descrições discordantes do seu caráter literário. Felizmente, o problema de como cabe ler a obra é alvo de um comentário de Rousseau em um escrito posterior. Das *Cartas escritas desde a montanha* consta uma declaração retrospectiva de Rousseau sobre o *Emílio* que aponta em um sentido diferente do de qualquer uma das duas descrições apresentadas acima: esta obra, assevera, é um tratado, “trata-se de um novo sistema de educação do qual ofereço o plano ao exame dos sábios”⁷. E talvez em decorrência desta passagem, ou de formulações similares que se encontrem porventura em outros textos seus, escreveu-se que o *Emílio* é na verdade um misto, um tratado filosófico que ostenta alguns elementos de romance⁸. Caso se queira aceitar esta reivindicação *ex post* de ter composto uma teoria articulada apesar da aparente desarticulação da obra, talvez seja possível reconstituir-lhe mais de um fio condutor, algumas determinações que, emergindo em vários pontos do texto, sustentem-lhe uma trama que vai além da mera justaposição de passagens heteróclitas. Pelo menos um destes fios condutores é nomeado pelo próprio Rousseau ainda no prefácio ao *Emílio*: aquilo que se pode chamar de marcha sistemática desta obra é por ele equiparado à marcha da natureza⁹.

⁶ Cabe aqui uma advertência de cunho terminológico. Por “tutor” traduzir-se-á doravante ao longo do presente artigo o termo francês “gouverneur”. Com este último termo Rousseau está provavelmente traduzindo o termo “tutor” empregado por Locke em seu escrito sobre educação. Do ponto de vista da linguagem corrente, seria certamente admissível aventar traduzi-lo por “preceptor”. Rousseau, porém, prefere empregar o termo francês “gouverneur” a “précepteur” sob a alegação, fundada na etimologia deste último termo, de que na educação por ele preconizada se trata muito mais de conduzir do que de instruir mediante preceitos (OC IV: 266). O cognato português de “gouverneur” é “governante”, mas é usado em outro sentido, e o significado de alguém encarregado da educação de uma criança só se manteve em português no feminino “governanta”.

⁷ OC III: 783.

⁸ Cf. STILL 1993: 73, BELL 2007: 19 e 36 e segs., e segundo COMPAYRÉ 1904 vol. II: 74 a faceta ficcional transparece crescentemente nas passagens finais do livro.

⁹ OC IV: 242.

Talvez não seja exagero afirmar que esta última caracterização perfaz o núcleo sistemático da obra. Não será perseguido mais de perto aqui o que vem a ser em geral esta marcha da natureza, mas cabe aqui pelo menos não perder de vista este tema, tanto como o modo de Rousseau ver a sua obra¹⁰ quanto, ademais, como pano de fundo para o que se segue. O que interessará doravante é na verdade uma questão bem mais circunscrita. Abordar-se-á um aspecto particular que compõe a concepção de natureza no *Emílio*, aspecto este que permitirá, espera-se, lançar luz sobre um dos pontos da teoria de Rousseau que se mostrou, entre os sucessores do filósofo, bastante polêmico.

Como primeira aproximação, veja-se que na mesma passagem das *Cartas escritas desde a montanha* mencionada acima, depois de descrever o *Emílio* como um tratado, Rousseau aduz algumas outras determinações igualmente importantes. Embora a obra não seja, de acordo com os seus dizeres, um receituário de expedientes educativos propostos aos pais com vistas à aplicação a seus filhos, Rousseau continua que, se se dirigiu aos pais no texto da obra, tal fato não passou de um recurso de exposição que visava a facilitar a compreensão da matéria por parte do público leitor. Não obstante, ato contínuo confessa que uma mulher desempenhou um papel mais do que circunstancial dentro do conjunto de fatores que o incitaram a escrever o *Emílio*:

É verdade que empreendi o meu Livro [sc. o *Emílio*] por solicitação de uma mãe; mas esta mãe, extremamente jovem e extremamente amável que ela é, tem filosofia e conhece o coração humano; ela é pelo aspecto um ornamento do seu sexo, e pelo gênio uma exceção.¹¹

É bem provável que uma observação como esta, bem como frases análogas de Rousseau espalhadas pelo *Emílio*, não passa de um *understatement*, uma vez que um ensejo tão particular dificilmente é coadunável com a expressão “um novo sistema de educação” citada mais acima¹². Em todo caso, a passagem que acaba de ser citada contém, e isto é o que interessa aqui, muito claramente alguns dos pontos principais que definem o feminino tal como apresentado por Rousseau no *Emílio*. A referência à mãe preferencialmente ao pai não é fortuita. Rousseau está convencido que a qualidade da educação dispensada a uma criança é marcada indelevelmente pelos primeiros cuidados dos quais é alvo. Em uma nota de rodapé de página que se lê bem no início do

¹⁰ O que já foi ressaltado por RANG 1959: 336.

¹¹ OC III: 783.

¹² Este ponto já foi observado, provavelmente com justeza, por RAILLARD 2011: 34.

Emílio, Rousseau não deixa dúvidas quanto ao papel fundamental e insubstituível das mulheres na parte mais importante da educação dos filhos:

A primeira educação é a que importa mais, e esta primeira educação pertence incontestavelmente às mulheres; se o autor da natureza quisera que pertencesse aos homens, ter-lhes-ia dado leite para nutrir as crianças. Falai portanto de preferência sempre às mulheres em vossos tratados de educação; pois além de elas estarem à altura de cuidar da educação mais de perto que os homens e de elas influírem nela sempre mais, o sucesso interessa-lhes também muito mais, uma vez que a maior parte das viúvas encontra-se quase que à mercê de seus filhos e que então eles fazem-nas sentir vivamente, para o bem ou para o mal, o efeito da maneira com que os criaram.¹³

A formação inicial dos filhos já foi descrita, por um contemporâneo de Rousseau, como “a mais nobre ocupação de uma mãe”¹⁴. Esta visão dificilmente corre o risco de ser muito original. Mas para além deste lugar comum, em curso então e ainda hoje, retenha-se aqui que, já nesta primeira abordagem da relevância da mulher para a educação dos pequenos, Rousseau estabelece uma dupla conexão entre os elementos em jogo. Em primeiro lugar, as mulheres estão biologicamente equipadas para a tarefa de se ocuparem dos recém-nascidos. Neste caso, a conexão da mulher com a criança e com a sua educação é por natureza. Em segundo lugar, o fato de as mulheres tendencialmente dependerem mais dos seus filhos adultos do que os homens estreita uma conexão social entre elas como mães e aqueles a quem dão nascimento. Na mesma nota Rousseau ainda afirma que, a despeito da omissão das leis em conferir às mães a autoridade que lhes competiria devido à sua importância na educação infantil – Rousseau aqui está se referindo a um estado de coisas vigente em seu tempo na França e talvez em Genebra – as mães, ao contrário dos pais, por nutrirem o desejo de que seus filhos atinjam uma felicidade perene ligam-se mais diretamente que os homens aos desígnios que a natureza prevê para o gênero humano: ao desejar a felicidade dos filhos, na verdade uma mãe deseja para eles aquilo que é a finalidade natural de todo ser sensível¹⁵.

¹³ OC IV: 245 e seg.

¹⁴ BOUDIER DE VILLEMERT 1758: 148, podendo-se discutir se não escreveu isto sob o impacto da leitura de algum texto de Rousseau.

¹⁵ OC IV: 814.

Convencido de que a vida civilizada urbana é a causa de todas as depravações e da infelicidade do gênero humano¹⁶, Rousseau propugna por um tipo de educação que permita prevenir estes resultados indesejáveis da vida civilizada ao formar um ser humano que conserve, mesmo como adulto inserido em sua vida social, as determinações das quais é portador por natureza. Chama a atenção que seu pupilo exemplar é do sexo masculino, bem como que seu tutor é homem, o que parece não coincidir com a importância acordada à mulher na passagem citada há pouco. A educação deste pupilo do sexo masculino ocupa praticamente toda a obra, e esta educação deve ser conforme à natureza. Este dado de base deve ser confrontado, de um lado, com o fato humano elementar da diferença entre os sexos, diferença esta que é de natureza, de outro lado com o papel fundamental, reconhecido por Rousseau nas citações feitas acima, desempenhado pela mulher na fase inicial da educação das crianças. E se natureza é o termo chave pelo qual Rousseau pretende ordenar todo o seu projeto de educação, o modo como se deve educar diferencialmente metade do gênero humano adquire, é lícito supô-lo, uma importância bem maior para este gênero do que o faz supor o fato de a sua explicitação ocupar uma porção bastante pequena do inteiro texto do *Emílio*. Que a educação da mulher está às voltas com algumas determinações essenciais do humano que não podem ser supridas pela educação do homem é certamente um ponto que exige a atenção dos estudos rousseauanos.

II

Desde a sua primeira publicação, algumas obras de Rousseau foram alvo de críticas muitas vezes virulentas, quando não rejeitadas *en bloc*. Em geral, reduzia-se cada uma destas obras a uma fórmula simples e absoluta ou trabalhava-se isoladamente com expressões do próprio Rousseau para depois desmontá-las, um procedimento crítico discutível já notado há muito tempo¹⁷. As teses defendidas sobre educação no *Emílio* não escaparam de serem objeto deste procedimento. E neste contexto, a concepção do feminino defendida na obra foi um dos campos que mais provocou vozes contrárias. Muitas destas críticas persistem até hoje. Notadamente, o que Rousseau tem a dizer sobre Sofia é muitas vezes tomado literalmente dos seus textos, sem que se demonstre uma preocupação, por exemplo, com o nível conceptual de suas análises¹⁸. Apesar de que ele gostava muito das mulheres, isto angariou-lhe, aos

¹⁶ Um tema recorrente, ver por exemplo OC IV: 852 e seg.

¹⁷ Cf. LANSON 1912: 3 e segs.

¹⁸ Deficiência da qual se pode inculpar, por exemplo, DENT 2005: 117 e segs.

olhos de muitos e sobretudo de muitas intérpretes de seu pensamento, a fama de misógino¹⁹.

Algumas vezes a discussão das teses de Rousseau quanto a esta matéria busca simplesmente desvalorizar a sua concepção de educação da mulher²⁰. Alegou-se ainda que Rousseau não aplicou, no caso da mulher, o mesmo modo de argumentação que empregou na definição do homem natural, relegando-a a uma posição subalterna em uma família concebida nos moldes patriarcais e, com isto, contrariando a igualdade natural de todos os seres humanos que preconizou com frequência ao longo do *Emílio*²¹. Talvez por isto a aceitação de suas teses por parte de círculos mais conservadores desde cedo fez suspeitar que Rousseau não passaria de um porta-voz “das convencionalidades masculinas do seu tempo”, uma vez que não pareceria difícil demonstrar que com elas Rousseau estaria se curvando de maneira muito óbvia aos “estereótipos masculinos mais preconceituosos sobre as capacidades e os comportamentos femininos”²². Já mais forte é a observação de que Sofia é sempre mantida numa espécie de minoridade e que por isto precisa sempre de mestre, esta sua secundariedade estando inscrita nela por ver sua inteira existência convergir na finalidade que o homem é para ela, não havendo uma recíproca para o homem, ou a de que em Rousseau a mulher é parcialmente desumanizada e tornada objeto sexual²³. Mas também é possível deparar-se com um linguajar bem mais contundente. A passagem do *Emílio* que reza que toda a educação das mulheres deve ser relativa aos homens, de modo que devem ter o dever de agradá-los e ser-lhes úteis, já foi comentada com a asseveração de que “mais clara e desnudadamente talvez jamais tenham sido formuladas a destinação suplementar e a função de apêndice das mulheres”, e ao se imputar um pouco mais adiante a Rousseau a tese de que a perfectibilidade seria apanágio do homem foi acrescentado que a mulher constituiria “por assim dizer o humus para o aperfeiçoamento (...) do homem”²⁴.

Chama a atenção nestas críticas o seu caráter geral – para não dizer vago – e sobretudo muitas vezes externo à teoria, senão ao texto de Rousseau. A argumentação intrincada de Rousseau a cada passo de sua obra, muitas vezes

¹⁹ Cf. TROUSSON & EIGELDINGER 1996: 332.

²⁰ É o que faz JIMACK 1960: 199 e segs.

²¹ Assim OKIN 1979: 139, cf. também 135, e DARLING 1986: 33.

²² PARRY 2001: respectivamente 261 e 262.

²³ Duas posições defendidas respectivamente por BURGELIN 1959-1962: 118 e seg. e por ICE 2009: 24.

²⁴ BOVENSCHEN 1979: respectivamente 165 e 173. A passagem em questão encontra-se em OC IV: 703, onde Rousseau aduz como razão de a educação feminina ser para agradar os homens o fato de que a educação destes últimos depende inteiramente de mulheres em sua primeira etapa.

difícil de desemaranhar, bastaria para conceder-lhe o benefício de submeter à dúvida estas asseverações dos seus críticos. Em todo caso, um exame deste problema requer seguir Rousseau em seus raciocínios, bem como assinar-lhes o lugar que ocupam em uma concepção do feminino que, espera-se poder torná-lo pelo menos mais plausível no que se segue, é bem mais complexa e radical do que fazem supor críticas como as que acabam de ser mencionadas. E como a imagem de Rousseau é, quanto a este quesito, claramente negativa segundo os seus críticos, talvez convenha a uma primeira abordagem da sua argumentação proceder igualmente a partir de negativas.

Rousseau também é crítico. Em particular, impugna uma série de práticas que mães de sua época costumavam adotar em sua lida com os filhos. Desta impugnação pode-se tirar claramente a sua imagem negativa da mulher, bem como dela derivar *ex negativo* um primeiro esboço de sua imagem positiva do feminino. Não é por acaso, ver-se-á a seguir, que Rousseau diagnostica a perda da natureza na mulher como acarretada pela sua recusa de amamentar os seus filhos:

Não contentes de terem deixado de amamentar os seus filhos, as mulheres deixam de querer fazê-lo. A consequência é natural. Uma vez que o estado de mãe é oneroso, encontra-se logo um meio de se livrar dele completamente: quer-se fazer uma obra inútil a fim de recomê-la sempre, e transforma-se em prejuízo da espécie o atrativo dado para multiplicá-la.²⁵

Não é novidade que a questão da amamentação é crucial para Rousseau. Nisto, aliás, Rousseau compartilha o pensamento de alguns de seus contemporâneos, embora a questão tenha sido controversa na sua época e talvez remonte já à antiguidade a exigência de as mães amamentarem os recém-nascidos²⁶. Cabe mencionar em especial aqui um aspecto de sua discussão incluído neste capítulo das negativas. Trata-se do recurso, bastante frequente em sua época, de as mães encarregarem outra pessoa da amamentação dos seus filhos. Era então muito difundida a instituição das amas de leite. Gozavam de má reputação. Além de não saberem ler, por adotarem muitas crianças simultaneamente para amamentar muitas vezes eram a causa involuntária de

²⁵ OC IV: 256.

²⁶ Na literatura a amamentação é reconhecida como crucial para Rousseau, por exemplo, por FALABRETTI & BORGES DOS SANTOS 2014: 162. Dentre os contemporâneos de Rousseau que vêm o problema de maneira similar pode-se citar BOUDIER DE VILLEMERT 1758: 146, sobre as controvérsias de então quanto à matéria ver OC IV: 1307 nota 1 à p. 257, em geral já ROUSSELOT 1883 vol. II: 191 e segs., e sobre a exigência de amamentação por parte das mães ser originária da recepção de textos antigos já [CAJOT] 1766: 22 e segs.

trocas de crianças, um tema recorrente na literatura contemporânea²⁷. No caso de que fosse preciso recorrer a este expediente, Rousseau gostaria que se levasse em conta não só a saúde física da ama de leite, incontornável para garantir a qualidade do leite que produz, mas também as suas qualidades morais, pois “caso se pegue uma mulher viciosa, não digo que o lactante contrairá os seus vícios, mas digo que sofrerá com eles”²⁸. Mais radicalmente ainda, o simples fato de uma mulher se dispor a amamentar os filhos de outra ao invés dos seus próprios prova que é má mãe e que, como tal, também não será boa ama de leite²⁹.

Este aspecto moral é básico. Em sua discussão desta questão já no início do *Emílio* Rousseau afirma que a substituição do aleitamento materno pelo de uma ama de leite não diz respeito apenas à função de nutrição física. O dever de aleitar os próprios filhos não só é o primeiro da mulher, como também o seu não cumprimento está na raiz do desnaturamento que acomete o ser humano na vida social civilizada:

Quereis restituir cada um a seus primeiros deveres, começai pelas mães; ficareis espantados com as mudanças que produzireis. Tudo vem sucessivamente desta primeira depravação; toda ordem moral altera-se, o natural extingue-se em todos os corações.

(...)

Mas que as mãesousem alimentar os seus filhos, os costumes vão se reformar por si mesmos, os sentimentos da natureza vão despertar em todos os corações, o Estado vai repovoar-se; este primeiro ponto, este ponto sozinho reunirá tudo. (...) Assim, só deste abuso corrigido logo resultaria uma reforma geral; logo a natureza teria reassumido os seus direitos.³⁰

O hábito de amamentar os próprios filhos era cada vez mais descontinuado sobretudo nas altas camadas cidadinas da sociedade daquele tempo. Que esta catilinária tenha pois como endereço, em especial, as mulheres da aristocracia parisiense, as quais Rousseau conhecia bastante bem de trato pessoal, é bem provável. Rousseau chega a ligar a recusa de amamentação dos filhos por parte da mãe à desagregação da família, fenômeno também provocado, ele o reconhece, pela correlata recusa dos homens de

²⁷ Sobre este problema ver OC IV: 1319 e seg. nota à p. 273, com bibliografia.

²⁸ OC IV: 273, ver também a posição análoga (tirada de Rousseau?) de BOUDIER DE VILLEMERT 1758: 144.

²⁹ OC IV: 257.

³⁰ OC IV: 257-258.

educarem os filhos sob a alegação de que os absorve a vida pública ou profissional³¹. Rousseau defende a restauração do hábito do aleitamento materno, o qual é enaltecido por ele como o fundamento primeiro de uma reforma dos costumes que visaria a retornar ao sentimento natural. Não é por acaso que, neste contexto, ele pinta o quadro um tanto idílico de uma vida familiar como viveiro de hábitos naturais que se expandirão em virtudes ao longo da maturação dos educandos.

Mas neste ato de amamentação o que se evidencia objetivamente é o fato de ele conter socialidade. Já se notou que a amamentação constitui, para Rousseau, o primeiro entrelaçamento afetivo e social do bebê³². Esta afirmação precisa ser nuançada. Tanto afetividade quanto socialidade ocorrem aí ou para a mãe ou para o observador externo, mas não para o bebê desde o início. Vê-se de fora o elo, e a mãe o estabelece com o bebê, mas este mesmo ainda não está em condições de viver este elo como tal. Está apenas nutrindo-se. Esta precisão não pode ser posta de lado, pois nela funda-se o modo distinto de crianças do sexo masculino e crianças do sexo feminino desenvolverem-se, segundo Rousseau, em sua socialidade. Caso a afetividade estivesse naturalmente presente nos bebês, todos a desdobrariam igualmente a partir do dado de base de serem amamentados. A tese de Rousseau quanto a este ponto parece outra. No seu esquema, no homem o momento social deveria ser introduzido por educação apenas quando dos albores da adolescência. Tal seria a tarefa de sua educação sentimental. Na mulher sim, como se tentará mostrar a seguir, o momento da socialidade seria natural. Sendo natural, precisaria ser computado como um dado de base que escapa ao controle direto da educação humana. Em uma passagem do *Emílio* muito citada, Rousseau menciona os três momentos que compõem qualquer educação, a saber, a natureza, as coisas e os seres humanos, e acrescenta que a educação “da natureza não depende de nós”³³. Se de um lado os dados de natureza constituem um limite das operações educativas, de outro lado são também determinantes das diferenças que devem marcar, segundo Rousseau, a educação de cada ser humano quando se a quer conforme à natureza. E a diferença de sexo é um destes dados naturais de base.

III

³¹ OC IV: 262.

³² Assim DALBOSCO 2009: 176 e seg.

³³ OC IV: 247.

Se as observações precedentes são acertadas em alguma medida, o primeiro passo para se ganhar alguma clareza sobre a questão da educação de Sofia é o de determinar qual a concepção do feminino que Rousseau adotou no *Emílio*. A fim de se poder interpretar adequadamente o que Rousseau tem a dizer de início sobre esta questão, não se deve esquecer que o nível de análise em que se move é puramente conceptual, um ponto sobre o qual já se insistiu na literatura³⁴ e que é amiúde esquecido pelos seus críticos. Deslindar este nível de consideração no texto do *Emílio* via de regra é difícil, pois quase sempre Rousseau mescla-lhe considerações de ordem empírica. A despeito destas dificuldades, é possível traçar um quadro mais ou menos definido daquilo que Rousseau pensa ser a natureza da mulher.

O ponto de partida de sua análise é uma distinção que a sexualidade introduz no gênero humano. Rousseau concede que nem sempre é fácil determinar o que, na constituição do homem e da mulher, deve-se ao sexo e o que não. O seu modelo analítico envolve, por assim dizer, o esquema de uma determinação geral e o de uma marca particular. Sua base é, portanto, a forma clássica da definição por gênero próximo e diferença específica. Para começar, segundo Rousseau, em tudo que não diz respeito ao sexo a mulher e o homem são iguais por natureza, pois têm os mesmos órgãos, as mesmas carências e as mesmas faculdades. Em uma passagem que a rigor está inserida em outro contexto, Rousseau deixa bem claro a que está se referindo:

Até a idade núbil, as crianças dos dois sexos não têm nada de aparente que as distinga; mesmo rosto, mesma figura, mesma cútis, mesma voz, tudo é igual; as meninas são crianças, os meninos são crianças; o mesmo substantivo basta para seres tão semelhantes.³⁵

Embora não seja evidente que Rousseau tome aqui o corpo masculino como padrão do corpo humano em geral³⁶, não deixa de causar espécie o fato de que Rousseau não aluda, na passagem que acaba de ser referida, aos órgãos sexuais externos, os quais certamente devem ser computados dentre as diferenças naturais entre o homem e a mulher e os quais, com toda a certeza, são obviamente constatáveis por um exame empírico superficial de crianças mesmo muito pequenas. Pode-se tentar ver uma razão disto no fato de que talvez o modelo empírico da sua descrição tenha sido o de crianças vestidas, o que não deixaria de ser uma interessante

³⁴ Assim por exemplo BROWN 2010: 165.

³⁵ OC IV: 489.

³⁶ Como o pretendeu, por exemplo, ICE 2009: 5.

influência irrefletida de um dado cultural, social portanto, em uma descrição cuja intenção é descortinar um elemento natural. Mesmo eventualmente acertadas, ponderações críticas como esta desconsiderariam o fato de que, na argumentação atinente, Rousseau está preocupado com uma clarificação conceptual daquilo que são, por natureza, a mulher e o homem, sem se preocupar com uma descrição antropológica de cunho empírico³⁷. Sua tese é a da igualdade como humanos marcada por uma diferença natural, ou seja, o sexo. Determinado o primeiro momento da comparação, a saber, que em tudo que diz respeito ao pertencimento à espécie humana o homem e a mulher são iguais, em um segundo momento, o da marca sexual que cada um porta, a mulher e o homem têm em toda parte relações e em toda parte diferenças. E o que interessa a Rousseau em um terceiro momento é coordenar os dois momentos anteriores, o da espécie humana e o do sexo, de modo a tornar a distinção entre ambos pelo menos conceptualmente clara: à espécie está ordenado o que lhes é comum, aquilo no qual são iguais, ao sexo estão ordenadas as relações entre eles, aquilo no qual diferem e até mesmo se opõem. Quanto ao segundo destes momentos, a saber o da marca da diferença sexual, Rousseau tem o cuidado de frisar que os dois não são comparáveis, cada um constituindo uma perfeição na sua ordem particular de ser³⁸. Comparação supõe portanto um elemento comum, o da generalidade, em que homem e mulher são iguais.

No âmbito da espécie, portanto, a mulher e o homem concorrem aos fins da natureza cada qual segundo a sua destinação particular. Este concurso diverso para o mesmo objetivo da natureza – Rousseau parece estar aqui incluindo, é lícito supô-lo, a reprodução biológica da espécie – manifesta-se na destinação do homem à força e à atividade, ao querer e ao poder, e na destinação da mulher à passividade e à fraqueza, à pouca resistência. Segundo alguns, Rousseau está convencido que esta desigualdade entre ambos é natural, amoral, pois diz respeito unicamente à natureza de cada um e não ao fato de que um ser humano esteja em dependência de outro ser humano³⁹. Já outros entendem que, ao expor o problema da igualdade ou desigualdade entre os sexos, Rousseau funda em considerações exclusivamente sociais, e não em causas naturais, a desigualdade tradicional dos deveres dos dois sexos, e com isto a distribuição social diversa dos deveres aos dois sexos precisa ser conectada – poder-se-ia arriscar: exteriormente – a determinações naturais a fim de garantir, via instituição da família, o elo autêntico de filiação entre pais e

³⁷ Apesar de assim o ver MELZER 1990: 52.

³⁸ OC IV: 693.

³⁹ Por exemplo WEXLER 1976: 273.

filhos, garantia esta que só a mulher pode dar⁴⁰. Apenas o “exclusivamente” é infundado aqui. Na visão de Rousseau, a diferença de deveres – aspecto social, portanto – entre ambos os sexos é função de uma educação diferenciada a partir de diferenças naturais dadas, um ponto ao qual se retornará mais adiante.

Segundo Rousseau, pois, desta diferença natural de força física depreende-se que a mulher, dependente do homem devido a ele ser fisicamente mais forte que ela, está destinada a agradá-lo. Em contrapartida, feita para tornar-se agradável ao homem a mulher tem no charme a possibilidade do seu uso da violência e a sua força natural. Para o homem, ao contrário, agradar à mulher, embora não seja uma consideração inexistente, constitui uma “necessidade menos direta”⁴¹. Já se pretendeu notar que, na série 1. homem mais forte, 2. mulher que o agrada e 3. homem domina só em aparência, Rousseau desliza do estado de natureza ao estado de cultura pelo “efetuador” feminino⁴². Deve-se cuidar, contudo, para não deduzir imediatamente de uma descrição como esta o reproche de um deslize argumentativo de Rousseau. Uma vez que Rousseau nem sempre explicita formalmente os nexos conceptuais que sustentam o seu texto, pode-se muito bem-estar, é uma hipótese a não se descartar *a limine*, diante do núcleo da concepção rousseauana do feminino.

De fato, mais uma vez comparece na argumentação de Rousseau o momento social. O agradar é sempre referido a um outro. Na mulher, este agradar ao homem está ligado à sua natureza de mulher, ao passo que no homem o agradar à mulher é inculcado por sua educação sentimental. Em matéria sexual não cabe passar à violência real, pois a natureza proveu o mais fraco dos dois, a mulher, da força requerida para resistir quando quiser⁴³ – o tema de que o diferencial de forças entre ambos nunca é tamanho que ponha um à completa mercê do outro. Ao invés de se aplicar imediatamente aqui conceitos oriundos de definições jurídicas do ato sexual violento, portanto de transferir a discussão para um patamar que envolve determinações de origem social, é preciso ter em mente que a argumentação move-se no plano da determinação conceptual do feminino segundo a sua natureza. Se, por um lado, do ponto de vista estritamente natural a violência consiste, em última instância, no exercício da força física do mais forte e pode como tal ocorrer no

⁴⁰ Assim LAUNAY 1971: 413.

⁴¹ OC IV: 693. Já se observou, a fim de evitar malentendidos, que o “agradar ao homem” deve ser aqui entendido não no sentido sensualista, como se Sofia devesse ser a gueixa de Emílio, mas sim no sentido de ser capaz de reter a afeição do esposo e de assim fazer durar o amor (cf. COMPAYRÉ 1904 vol. II: 76).

⁴² BOULAD-AYOUB 1986: 79 referindo-se a um “glissement”.

⁴³ OC IV: 695.

ato sexual, por outro lado o exercício da violência é sempre fruto de uma sobredeterminação imaginativa do impulso natural originário⁴⁴. Mas a violência neste ato envolve um problema: a razão diz que o seu uso seria contrário à consecução do fim da natureza colimado pelo ato sexual, o da reprodução humana. Frise-se aqui: reprodução humana, não reprodução puramente biológica de um animal.

Assim, segundo Rousseau a violência, um dos dados de natureza no comportamento humano, compromete, quando exercida, a consecução da finalidade natural do sexo no ser humano. A consequência tirada disto por Rousseau não é trivial. Em matéria sexual, por natureza o homem é o mais forte só em aparência: depende de fato do mais fraco, da mulher, por uma invariável lei da natureza que dá à mulher uma facilidade maior de excitar os desejos do homem que a este a capacidade de saciá-los. Assim, o homem depende do consentimento da mulher para passar por mais forte do que ela⁴⁵. Fica sempre ao homem, assim Rousseau, a dúvida de se a sua vitória sobre a mulher no embate *veneris causa* deve-se à força dos seus músculos ou à entrega voluntária da mulher, uma dúvida que a mulher tem todo o interesse em deixar sempre pairar entre os dois. Segundo a natureza, portanto, a disponibilidade sexual constante da mulher, ínsita nela por natureza, dificulta e no limite inviabiliza a pura violência naturalmente fundada do mais forte, no caso do homem, na esfera sexual. E o consentimento feminino engloba uma consideração social.

À luz destas disquisições, portanto, afirmações como, por exemplo, a de que em Rousseau “a subordinação do feminino ao masculino não obedece a desigualdade ‘natural’ alguma”⁴⁶ arrisca-se a ser um duplo *nonsense*. De um lado, Rousseau pretende fundar uma subordinação e superordinação, de resto relativas e mesmo irrisórias, entre homem e mulher também em uma diferença natural por pequena que seja, a saber, na diferença de força física. No máximo poder-se-ia alegar ser incoerente afirmar ao mesmo tempo uma igualdade natural entre os seres humanos e uma diferença igualmente natural de força física entre indivíduos humanos de sexo diferente. A se olhar mais de perto, contudo, esta diferença aparece na relação – natural – entre ambos, e como tal contém uma socialidade implicada, de resto, em toda comparação entre seres humanos. De outro lado, subordinação nunca é para Rousseau uma relação unívoca, pois muitas vezes na relação de dominação o dominante depende do

⁴⁴ OC IV: 502 e seg. Uma argumentação análoga já é desenvolvida por Rousseau no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade* (cf. OC III: 157 e seg.).

⁴⁵ Ver OC IV: 696.

⁴⁶ BOVENSCHEN 1979: 170.

dominado e é, nesta medida, ele mesmo também um dominado. Tal acontece quando a base da dominação é aquilo que Rousseau caracteriza como opinião e “préjugés”⁴⁷, ou seja, o fato social de se dominar alguém devido a este alguém ter-se em menor conta do que o suposto dominador e portanto deste último depender, para o exercício de sua dominação, que o dominado entretenha esta opinião acerca dele, o dominador. A relação entre os sexos é um caso particular deste estado geral de coisas atinente a processos de dominação fundados socialmente tal como vistos por Rousseau – o que igualmente torna vã, aos seus olhos, qualquer disputa em torno da igualdade dos sexos ou a presumida superioridade de um sobre o outro por natureza.

Nunca é demais sublinhar que em passagens nas quais Rousseau expõe o que chama de lei da natureza está-se diante de uma análise puramente conceptual. No início do *Emílio* Rousseau generaliza este ponto de vista ao colocar a sua teoria da educação sob a égide da condição humana, do “homem abstrato”⁴⁸ exposto a todos os acidentes da vida humana. Claro que esta mesma condição humana concretiza-se em determinações que contém um elemento não natural, precisamente o social. Os dois momentos precisam ser distinguidos, devendo-se em particular ter todo o cuidado de não projetar nas passagens do texto em que ele aborda elementos puramente naturais ligados ao sexo aquilo que ele mesmo chama de lei do amor. Em termos modernos, o exercício sexual humano é desde sempre o amor, contém pois uma determinação social, e nunca de uma naturalidade por assim dizer pura ou bruta. Na visão de Rousseau, o desejo sexual natural não comporta a escolha, uma preferência de um objeto sexual possível frente a outro igualmente possível com base nos mais variados critérios⁴⁹. O amor, ao contrário disso, constitui-se pela concentração exclusivamente em um dentre os parceiros sexuais possíveis por natureza, concentração que é função da aplicação de critérios não puramente naturais ao universo de parceiros sexuais possíveis. Há uma passagem em que Rousseau descarta a educação conjunta de Emílio e de Sofia com vistas a prepará-los para a sua união, e dá também a razão de rejeitar esta alternativa:

É preciso não confundir o que é natural no estado selvagem e o que é natural no estado civil. No primeiro estado todas as mulheres convêm a todos os homens

⁴⁷ “Preconceitos”, literalmente “pré-julgados”, cf. OC IV: 308.

⁴⁸ OC IV: 252.

⁴⁹ Em termos de natureza todo homem convêm a toda mulher (cf. OC IV: 764), ponto já ressaltado de sobejo pelos estudiosos, cf. DERATHÉ 1948: 110, VARGAS 1995: 117, ver também NGUYEN 1991: 121.

porque umas e outros não têm ainda senão a forma primitiva e comum; no segundo, cada caráter sendo desenvolvido pelas instituições sociais e cada mente [*esprit*] tendo recebido a sua forma própria e determinada não só da educação, mas do concurso bem ou mal ordenado do natural e da educação, não se pode mais unir um com o outro [*les assortir*] senão apresentando-os um ao outro para ver se se convém a todos os respeitos, ou para preferir ao menos a escolha que redunde em mais destas conveniências.⁵⁰

Note-se preliminarmente o adjetivo “selvagem” aposto a um estado natural. Trata-se, ao que tudo indica, de uma reminiscência de obras anteriores de Rousseau, nas quais pareceu entender o estado de natureza como tendo de fato existido *in illo tempore*. Logo abaixo esta questão será brevemente retomada. Mas para além disso, o ponto crucial desta passagem é o de evidenciar o reconhecimento, da parte de Rousseau, de um sentido de “natural” que inclui mediações sociais. Isto já é accito nos estudos rousseauanos, embora a discussão desta questão na literatura pareça não a conectar explicitamente com sua concepção do feminino⁵¹. O ponto é central para se aquilatar o alcance do que é, para Rousseau, o feminino. O setor da experiência humana no qual Rousseau enfrenta o problema da intersecção de socialidade e naturalidade diz respeito também ao amor. Para além disso, este problema interfere em toda a sua concepção do que deva ser a educação de Sofia.

Na verdade, desde muito cedo Rousseau concebeu o amor como uma determinação de origem não natural, pois já no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade* designa o amor de “um sentimento factício nascido do uso da sociedade”⁵². Isto continua válido no *Emílio*. Mas tem-se que não perder de vista que o amor ainda não entra em consideração no nível argumentativo que se estava analisando até aqui. Este nível é só o da natureza. E no âmbito puramente natural, trata-se não de amor, mas apenas de sexualidade – embora Rousseau não empregue este termo, de uso mais recente tanto em francês quanto provavelmente também em português. Sob este ponto de vista estrito, a limitação sexual do homem insita em sua natureza diverge da disponibilidade sexual permanente da mulher. Isto faz também com que a moderação do impulso sexual, mediada por educação, seja imposta a ambos por vias distintas. Em uma passagem em que a criação divina do ser

⁵⁰ OC IV: 764.

⁵¹ Veja-se por exemplo NGUYEN 1991: 162 e segs., PAIVA 2010: 180.

⁵² OC III: 158.

humano é caracterizada como uma composição concertada, Rousseau escreve o seguinte:

(...) dando ao homem inclinações sem medida [Deus] dá-lhe ao mesmo tempo a lei que as regula, a fim de que seja livre e se comande a si mesmo; entregando-o a paixões imoderadas, junta a estas paixões a razão para governá-las: entregando a mulher a desejos ilimitados, junta a estes desejos o pudor para contê-los.⁵³

Além de no homem a moderação dos impulsos decorrer de sua limitação sexual natural, ela também é alvo da lei, ou seja, de uma determinação racional desenvolvida por educação: seguindo a lei o homem alcança ser livre dos seus impulsos naturais desmedidos. A mulher, por outro lado, carece de um outro freio à desmesura das paixões. Este freio é a reserva. O ser reservada envolve sempre um ato que leva em consideração os outros – contém, portanto, um aspecto social. Que Rousseau esteja pensando em um meio de controlar a sexualidade feminina é óbvio, mas o mesmo vale *mutatis mutandis* para a regulação das paixões imposta igualmente ao seu educando do sexo masculino⁵⁴. A diferença é que esta regulação da sexualidade está embutida na mulher por sua reserva natural a ser educada em pudor, ou seja, por uma socialidade que em geral lhe é natural por ela ser fisicamente mais fraca, ao passo que no homem deve ser racionalmente inculcada *ab extra*⁵⁵ pela sua educação sentimental, a qual visa a prepará-lo para o amor. A mulher, pode-se dizê-lo, não precisa ser educada em particular para o amor. Se sua natureza não for pervertida por sua educação, esta sua natureza expressar-se-á no amor.

Do ponto de vista estritamente natural, a relação entre homem e mulher não implica, aos olhos de Rousseau, que o homem, fisicamente mais forte, exerça por natureza uma dominação unilateral sobre a mulher fisicamente mais débil. Esta tese de exercício de poder de um sobre o outro fundado na natureza não encontra apoio nem mesmo na descrição do estado de natureza apresentada por Rousseau em obras anteriores, por exemplo no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade*⁵⁶. Nesta obra, Rousseau distingue uma desigualdade natural de uma desigualdade moral e política. A

⁵³ OC IV: 695.

⁵⁴ Sobre o controle da sexualidade feminina cf. ICE 2009: 15, mas vide como complemento o controle da sexualidade masculina em OC IV: 654.

⁵⁵ Cf. STEINBRÜGGE 1987: 81.

⁵⁶ STILL 1993: 188 e seg. Sobre desigualdade natural versus desigualdade moral social mencionadas a seguir ver OC III: 131 e seg. Sobre o problema envolvido aqui, a saber, que a desigualdade natural e a desigualdade social entre os homens estão relativamente desconectadas, ver WOKLER 2001: 45 e seg.

primeira refere-se a variáveis como idade, força física, saúde e qualidades mentais, a segunda decorre da convenção e do consentimento dos seres humanos, que dão privilégios aos mais ricos, tornam alguns o alvo de honrarias ou mais poderosos por conseguirem fazer com que se lhes obedeça. Quanto a este segundo tipo de desigualdade, cabe perguntar se os mandantes merecem ser obedecidos, se a força física e mental, a sabedoria e a virtude encontram-se sempre nos mesmos indivíduos em proporção a seu poder ou riqueza – em suma, cabe perguntar se os socialmente privilegiados merecem a sua condição. A resposta a esta pergunta é dada no final da obra, e consiste em examinar o fundamento da desigualdade civil à luz da desigualdade natural entre os seres humanos⁵⁷. Segundo o que reza esta passagem de Rousseau, a desigualdade é “quase nula” no estado de natureza. A desigualdade civil, ao contrário, é fruto do “estabelecimento e abuso das Sociedades políticas” e funda-se no progresso mental do ser humano, bem como no estabelecimento da propriedade privada e das leis positivas, de modo que “a desigualdade moral, autorizada pelo direito positivo sozinho, é contrária ao Direito Natural todas as vezes em que ela não coopera em mesma proporção com a desigualdade Física”.

Encontra-se sustentada na literatura a tese de que, no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade*, o estado de natureza constitui apenas um postulado especulativo de uma história hipotética, um princípio a partir do qual se poderia buscar descobrir, por dedução, uma série de causas e de efeitos bem encadeados capaz de dar a explicação genética do mundo tal qual se oferece a um observador teórico⁵⁸. Segundo esta reconstrução, Rousseau pretende expor como deve ser pensada a condição humana. À parte uma leitura segundo a qual Rousseau tenha intentado recuperar a natureza original do homem por via introspectiva⁵⁹, é possível apontar uma inflexão posterior de seu pensamento que parece ter-lhe dado uma outra chave de acesso à natureza humana e que deve ser invocada para, senão modificar integralmente, pelo menos completar uma leitura deste tipo. No *Emílio*, a infância ilustra o homem natural, no sentido mais preciso de ilustrar um princípio⁶⁰. Esta tese é compatível com a proposição aparentemente oposta de que, devido à fraqueza da criança, “a infância não fornece então um bom paradigma para decifrar a situação do homem natural”⁶¹ apenas se se a retiver em sentido rigoroso: a

⁵⁷ OC III: 193 e seg., ver também TRACHTENBERG 1993: 126. Apenas observe-se que, do ponto de vista do direito positivo, o problema de determinar este nexos é o da instituição de leis justas.

⁵⁸ Assim STAROBINSKI 1971: 26, cf. também VIAL 1920: 62, CASSIRER 1932: 188, NGUYEN 1991: 70 e TRACHTENBERG 1993: 78 e seg.

⁵⁹ Por exemplo STAROBINSKI 1971: 31 e seg.

⁶⁰ Segundo a expressão de TREMP 2000: 118 e também 56, diversamente BOULAD-AYOUB 1986: 76.

⁶¹ GOLDSCHMIDT 1983: 325.

infância não mostra em todos os seus aspectos particulares o homem do estado de natureza, mas apenas um princípio, ou seja, um núcleo conceptual que precisa ser obtido por abstração a partir dos dados que putativamente caracterizam o homem no estado de natureza. Neste sentido, Rousseau tiraria deste princípio as consequências de uma possível modificação do *status quo* social e político por via de uma educação que preservasse no ser humano a vigência daquele princípio.

Portanto, já no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade* Rousseau vê a desigualdade natural entre os seres humanos como uma *quantité négligeable* no que diz respeito à possibilidade de um exercer algum domínio sobre o outro. Nesta obra, a questão é levantada no contexto de uma caracterização do estado de natureza do ser humano. No *Emílio*, porém, Rousseau não opera mais com o conceito de um estado prístino hipotético de natureza, mas sim com o de infância portadora de uma natureza que cabe resguardar. Nas suas palavras, na ordem natural os homens são iguais por terem, como vocação comum, o estado de homem⁶². Vocação, não realidade consumada. Portanto, nem reconstrução histórica nem especulação racional nem introspecção, mas apreensão teórica da natureza humana no desenvolvimento do conceito de educação natural dos imaturos.

Para Rousseau, preservar esta natureza requer proteger os educandos da socialidade civilizada urbana que os corrompe e os arrasta a toda sorte de infelicidade. Tendo este propósito, o seu projeto de educação prevê um tratamento diferente de meninas e meninos. A diferença entre a educação de ambos deve levar em conta, segundo Rousseau, a diferença que o sexo marca entre ambos por natureza. Uma segunda grande tarefa destinada por Rousseau à educação é, como se acenou mais acima, a da regulação da natureza e, através dela, a passagem a uma ordem política juridicamente fundada que nem a perverta nem a destrua. Se o freio imanente do animal é o instinto, o ser humano está destituído dele. A razão no homem, a reserva na mulher fazem-lhes as vezes daquilo que é instinto no animal. Além disso, como foi enfatizado mais acima, nas questões ligadas ao sexo a limitação do homem é por natureza, a da mulher, não sendo de natureza, é suprida moralmente. Segue-se que a mulher é não a detentora da chave da sexualidade, mas sim a sede do amor, sentimento socialmente ensejado. O homem assume esta socialidade ao submeter os seus impulsos sexuais múltiplos a uma mulher. Por esta afeição, controla a desmesura de um impulso que tende a espalhar-se por inúmeros objetos tomados naturalmente apenas como fêmeas e entra em uma relação marcada pela socialidade por natureza, a do amor por uma mulher. Para tanto,

⁶² Ver OC IV: 251.

segundo Rousseau o homem deve ser submetido, não custa repeti-lo, a uma educação sentimental a partir da eclosão da puberdade, e não antes.

Um resumo do até agora discutido mostra que a série de determinações nas quais se apóia a exposição de Rousseau acerca da natureza da mulher é amamentar, agradar, resistir, manter a reserva, consentir e ser sede do amor. Está-se certamente diante de uma lista bastante seletiva⁶³ de qualidades naturais. Ressalte-se, contudo, que todas estas determinações implicam que o seu portador esteja nelas ordenado a um outro. Se fosse concedido enfeixar em um único termo estas disquisições de Rousseau acerca da natureza da mulher, um bom candidato seria, como já se pôde ler acima, o termo socialidade. Caracterizações aproximativas do pensamento de Rousseau quanto à questão encontram-se também na literatura. Alguns atribuem, é bem verdade, o momento social à natureza do ser humano, mas então não fazem menção, neste contexto, de que este momento é introduzido como intrínseco à natureza do ser humano unicamente pela consideração da mulher, uma vez que no homem este momento é introduzido por educação⁶⁴. Omitir tocar o problema da natureza social da mulher em sua abordagem da educação feminina faz abstração da questão central em jogo no caso para Rousseau, e não basta, como compensação, simplesmente pinçar aqui e ali traços sociais na caracterização rousseauana da mulher.

Dizer simplesmente que a mulher no estado civil é um constructo social igualmente não diz nada de definidor sobre a natureza da mulher. Na visão de Rousseau o homem é, a se manter a expressão, um constructo social do mesmo modo que a mulher⁶⁵. Esta caracterização, contudo, é insuficiente caso se esqueça de a determinar como referente ao estado de ambos no mundo civil existente – e portanto pervertido, segundo Rousseau – e de apontar o momento natural que os distingue. Nesta linha pode-se indicar uma posição já defendida nos estudos rousseauanos. No livro V do *Emílio* ele “toma a construção social da mulher como prova direta [*straightforward evidence*] de sua natureza verdadeira”⁶⁶. Mais próximo do que pensa Rousseau quanto ao tema está a afirmação de que, para ele, a mulher “possui por natureza um instinto social”⁶⁷, mas reduzir-lhe a socialidade a um “instinto”, aliás uma determinação que cabe a animais, parece não fazer justiça à radicalidade com a qual Rousseau concebeu o feminino. Bem mais incisivo é afirmar que em Rousseau a mulher

⁶³ Cf. MARTIN 1981: 362, DARLING 1986: 33.

⁶⁴ Cf. por exemplo TOBIASSEN 1961: 44 e segs.

⁶⁵ Já posto em relevo por ICE 2009: 19.

⁶⁶ BELL 2007: 32.

⁶⁷ STEINBRÜGGE 1987: 71. Analogamente a mulher mais próxima da natureza (BOULAD-AYOUB 1986: 82).

é “uma construção *a priori*, elaborada parte por parte para tornar aceitável a ideia de *humanidade naturalmente sociável*” e que “na sua natureza mesma a mulher (...) porta a sociedade, no sentido de que a opinião a constitui, a faz ser”⁶⁸. Isto patenteia-se na educação dela: não deve ter seu corpo endurecido, deve ser levada à docilidade e ao centramento no outro, submetida à autoridade – determinações todas que poriam o vício em Emílio.

Socialidade constitui, portanto, a natureza do feminino.

IV

Logo na abertura do livro V do *Emílio* Rousseau cita com aprovação Gen 2, 18, iniciando a exposição da sua teoria da educação feminina com a promessa de uma companheira para Emílio. Ato contínuo, cita com desaprovação o dito de Locke de que, uma vez que o jovem cavalheiro tenha chegado à perspectiva do matrimônio, é tempo de deixá-lo a sós com a sua amada⁶⁹. Com isso, Rousseau alude à necessidade, não julgada tal por Locke, de se perfeccionar a educação do ser humano com aquilo que mais tarde ficou conhecido como educação sentimental. É neste contexto que deve ser compreendida a teoria rousseauana da educação feminina. Na caracterização do objetivo geral desta educação, Rousseau escreve na mesma passagem que “Sofia deve ser mulher como Emílio é homem; quer dizer, ter tudo o que convém à constituição de sua espécie e de seu sexo para preencher o seu lugar na ordem física e moral”.

A educação de Sofia não constitui, portanto, uma anomalia como pretendem muitas interpretações *standard* do *Emílio*⁷⁰. Ela visa a obter como resultado algo análogo ao que é o objetivo da educação de Emílio, ou seja, um ser humano conforme à sua natureza e, portanto, feliz. A educação da mulher também precisa ser conforme à natureza, como no caso do homem as suas qualidades naturais devem ser mantidas e, também como no caso do homem, deve-se apenas impedir que degenerem. Só que aqui as indicações da natureza são outras que no caso do homem, pois o fato de ambos concorrerem para o mesmo fim da natureza não acarreta serem instados a fazer as mesmas coisas quando da consecução deste fim⁷¹.

⁶⁸ VARGAS 1995: respectivamente 199 com grifos no original e 205.

⁶⁹ A passagem de Rousseau em OC IV: 692, o dito de Locke citado por Rousseau no § 216 de LOCKE [1693] 1989: 265.

⁷⁰ Sobre esta questão ver MARTIN 1981: 358.

⁷¹ Cf. OC IV: 700. Ver também BOULAD-AYOUB 1986: 77.

No que diz respeito ao tipo de educação preconizada para a mulher no *Emílio*, à interpretação de que “Rousseau está propondo uma maneira de preservar o *status quo* para as mulheres de uma maneira que atrairá as mulheres” opõe-se a leitura de que a mulher não deveria ser submissa aos ditames da sociedade existente, marcada por desnaturar completamente o ser humano e, portanto, também a mulher junto com as relações entre os indivíduos dos dois sexos, Rousseau afastando-se, assim, de uma visão convencional da educação feminina mesmo quando medida segundo os critérios vigentes em seu tempo⁷².

O que se explicou mais acima sobre a exigência de recolocar as mulheres no seu dever de amamentarem os filhos, dever sustentado por Rousseau contra a prática vigente nas altas rodas de seu tempo, talvez já bastasse para fazer a balança pender em favor da segunda posição que acaba de ser mencionada. Também existe um fragmento de Rousseau⁷³ em que o filósofo imputa claramente à injustiça dos homens o fato de as mulheres terem sido privadas de sua liberdade e portanto de ocasiões para darem uma contribuição maior ao desenvolvimento do gênero humano. Neste fragmento, a submissão da mulher é dada como fruto desta usurpação social masculina, e não como algo que corresponda à constituição natural feminina. No texto do *Emílio* encontra-se, ademais, uma passagem segundo a qual se deve prevenir a ingerência da sociedade dada e dos seus valores na educação da mulher. A natureza não quer, assim Rousseau, que a mulher seja transformada em simples serva do homem com o fito de provê-lo daquilo que ele não quer se esforçar para obter. Quanto, pois, a reduzir as mulheres a meras donas de casa, Rousseau escreveu o seguinte:

(...) assim não o disse a natureza, que dá às mulheres um espírito tão agradável e tão penetrante; ao contrário, ela quer que pensem, que julguem, que conheçam, que cultivem o seu espírito como a sua figura; estas são as armas que ela lhes dá para suprir a força que lhes falta e para dirigir a nossa [a saber, a dos homens].⁷⁴

Em geral também já se sugeriu que Rousseau nega a sexualidade em *Emílio* criança, mas a marca fortemente em *Sofia* criança⁷⁵. Talvez provenha de uma tal visão a interpretação de um descompasso a caracterizar o

⁷² A primeira interpretação com a citação em ICE 2009: 21, a segunda em PARRY 2001: 262 e seg.

⁷³ Publicado já faz mais de século em DUFOUR 1905: 202-205, retomado em OC II: 1254-1255. Os editores dataram o fragmento de 1735 (cf. OC II: 1937).

⁷⁴ OC IV: 702.

⁷⁵ Cf. BURGELIN 1959-1962: 116.

pensamento de Rousseau acerca desta questão. Se de um lado Rousseau descreve a fase da puberdade de Emílio como um “momento de crise” e uma “revolução tempestuosa”, como uma “idade crítica”, muitas vezes pretende-se ter notado que Rousseau parece não abordar explicitamente o problema da puberdade feminina⁷⁶.

A fim de poder aquilatar o que está em jogo em um juízo como este, convém ter presente que a eclosão da sexualidade é o grande ponto de virada a ser levado em consideração na educação de Emílio. Somente a partir da puberdade o outro ser humano – outro em duplo sentido: um outro ser humano dotado de um corpo empiricamente experimentável e um outro ser humano portador da marca de ser por natureza de sexo diferente – entra, por natureza, no âmbito de consideração mental do educando de sexo masculino. É por isto, inclusive, que antes deste ponto a educação de Emílio, se conforme à natureza, deve primar por atê-lo unicamente a coisas. E por isto, também, Rousseau crê que antecipar as questões da sexualidade a este momento da vida de Emílio é sempre fruto de uma imaginação alimentada por uma socialidade depravadora daquilo que a natureza prevê para o ser humano, no caso para Emílio. A maturidade sexual do pupilo chega a ser razão suficiente para “mudar de método”⁷⁷ em sua educação.

No que concerne a interpretação de que a questão da eclosão da sexualidade feminina não é tema de Rousseau, o texto do *Emílio* contém uma passagem que reza claramente o oposto⁷⁸. Segundo esta passagem, a partir do instante em que as mulheres começam a julgar as coisas, em que se lhes desperta a razão, em que o sentimento instala-se no seu coração, é preciso mudar-lhes o plano de educação. Muitas das determinações elencadas por Rousseau nesta mudança do plano de educação de Sofia coincidem com as que indicam o *tournant* da educação de Emílio exigido por sua maturação sexual.

Até esta idade é bom o que se comanda às meninas, é mau o que se lhes proíbe. Não precisam saber mais do que isto. Analogamente, Rousseau rejeita qualquer educação moral de Emílio ao longo de sua infância, o controle dos seus impulsos estando a cargo do ambiente que o tutor lhe dispôs. Mas a partir da virada indicada pela adolescência impõe-se a mudança. Emílio passa

⁷⁶ As expressões de Rousseau em OC IV: 489 e 517, a suposta não abordagem da puberdade feminina segundo por exemplo ICE 2009: 8. Rousseau também critica os tratados de educação do seu tempo por omitirem esta crise de passagem da infância à idade adulta, passagem que é a parte mais importante e difícil de toda educação (OC IV: 777).

⁷⁷ OC IV: 494. Reter a educação sexual até a eclosão das paixões não retarda a natureza, pois não “faz senão impedir a imaginação de a acelerar” (OC IV: 638, também 501) e assim abre espaço para o progresso da razão.

⁷⁸ Cf. OC IV: 730.

então pela educação sentimental e social. No caso da mulher, ao contrário, o conúbio de socialidade e de natureza comparece de outro modo em sua educação. Se até a puberdade a regulação da mulher vinha da ação e do controle exercido por aqueles que estão encarregados de sua educação, agora o controle social passa a advir da opinião dos outros. Note-se que o homem jamais deve seguir a opinião dos outros. Mas por mais que esta opinião dos outros seja importante para a mulher devido à sua natureza social, Rousseau recusa-se a ver nesta opinião dos outros o critério último de regulação da mulher. Para ele há uma regra anterior, mais profunda, na qual mulher e homem coincidem. Trata-se da regra do sentimento, regra inflexível à qual todas as demais devem reportar-se. Este sentimento não é pura afecção, mas um composto de impulso natural e de conhecimentos adquiridos, portanto de razão⁷⁹. É por isto que também não se deve educar as meninas segundo aquilo que Rousseau chama de preconceitos públicos, ou seja, a socialidade comumente estabelecida que incide na mulher. É preciso que o elemento natural humanizado, o sentimento, componha esta socialidade:

O sentimento sem a opinião não lhes [sc. às mulheres] dará esta delicadeza d'alma que orna com a honra do mundo os bons costumes, e a opinião sem o sentimento fará delas unicamente mulheres falsas e desonestas que põem a aparência no lugar da virtude.⁸⁰

Rousseau é formal quanto ao fato de que cabe à razão arbitrar entre estes dois polos a fim de prevenir a perdição da consciência e corrigir os erros passíveis de ocorrerem nas opiniões. Já ínsita no sentimento, esta razão nem é nem deve ser estranha às mulheres. A educação delas deve promover a cada passo o desenvolvimento desta capacidade de gerir a própria vida segundo – isto já deve ter ficado claro – aquilo que Rousseau considera os ditames de sua natureza. Mais uma vez a tese de Rousseau nesta matéria concorda com a sua insistência em educar Emílio para o uso autônomo de sua razão, com a diferença de que o homem, diversamente da mulher, deve usá-la desconsiderando inteiramente as opiniões alheias. A surpresa de ver aqui reabilitada para a mulher a opinião depois de ter sido anatematizada, em relação ao homem, nos quatro primeiros livros da obra⁸¹ não leva em conta que a opinião é tomada como momento subordinado nas decisões que a

⁷⁹ Cf. DERATHÉ 1948: 110. Além de uma afecção, portanto, o sentimento envolve uma ação característica e essencial da alma (CASSIRER 1932: 500).

⁸⁰ OC IV: 730. Ver também BOULAD-AYOUB 1986: 83.

⁸¹ Assim os editores em OC IV: 1647 nota 1 à p. 730.

mulher, educada segundo a sua natureza, é chamada a tomar. Este estado geral de coisas, o de que as opiniões devem ser reguladas pela razão, repercute no caso particular da educação de Sofia, o que é expresso no seguinte trecho:

Devido a que ela [sc. a mulher] depende ao mesmo tempo de sua própria consciência e da opinião dos outros, é preciso que aprenda a comparar estas duas regras, a conciliá-las, e a não preferir a primeira senão quando estão em oposição. Ela torna-se juiz de seus juízes, ela decide quando deve submeter-se a eles e quando deve recusá-los. Antes de rejeitar ou de admitir os seus preconceitos, pesa-os; aprende a remontar à sua fonte, a preveni-los, a torná-los favoráveis a ela; tem o cuidado de jamais atrair sobre si a censura quando o seu dever permite-lhe evitá-lo. Nada disto pode-se fazer bem sem cultivar o seu espírito e a sua razão.⁸²

Destaque-se que a razão de Emílio deve ser desenvolvida na lida objetiva com coisas, a de Sofia em um contexto social que envolve o aspecto moral. Por isso, a educação de Sofia deve ocorrer no lar e estar a cargo mormente da mãe, pois “toda mulher que a sua mãe não criou não gostará de criar os seus filhos”⁸³, a criação dos filhos sendo, vide o caso da amamentação, uma destinação natural da mulher. Ao defender uma educação doméstica para as mulheres, Rousseau certamente acabou descrevendo um tipo de educação que, aliás, predominou ao longo de todo o século XIX nas camadas da alta burguesia europeia. A afirmação de que a educação moral da mulher é doméstica desde o seu nascimento, ao passo que para os homens o aspecto moral de sua socialização é introduzido apenas quando da puberdade, precisa ser complementada pelo dado textual elementar de que a educação de Emílio deve ser desde o início desenvolvida, segundo Rousseau, separada da convivência social, em uma situação em que só estão presentes o educando e o seu tutor. Isto certamente é impossível sem a sua domesticidade, a qual Rousseau, aliás um tanto impropriamente, identifica à educação da natureza⁸⁴, em que pese o fato de que o *Emílio* não possa ser lido como um simples tratado de educação doméstica do homem natural⁸⁵. Com este projeto quadra

⁸² OC IV: 731-732. Por isso pode-se até questionar, mas pelo menos mitigar leituras como as de BOULAD-AYOUB 1986: 78 de que a educação de Sofia põe em xeque o menos possível a ordem cultural existente.

⁸³ OC IV: 739, cf. também 701. Sobretudo o exemplo da mãe é responsável pela conduta ulterior da filha, entregue aos prazeres socialmente enaltecidos ou adstrita aos seus deveres de mulher (OC IV: 738 e seg.).

⁸⁴ OC IV: 251.

⁸⁵ Cf. SIMÕES FRANCISCO 2008: 61.

muito bem que, para facilitar o inteiro controle da situação educativa por parte do tutor, Rousseau privilegia educar o seu pupilo no campo, no máximo próximo a aldeias, em todo o caso afastado de qualquer contato com a vida urbana⁸⁶.

A domesticidade da educação feminina não deixa de ser facilitada pelo tipo de conteúdo que a deve informar. No caso da cultura do corpo, contrarrestar a moleza que se instala em uma vida doméstica protegida⁸⁷ constitui para Rousseau um desiderato educacional correspondente aos procedimentos de endurecimento do corpo que quer ver incluídos na educação de Emílio desde cedo. As brincadeiras com as bonecas⁸⁸ fixam nas meninas o gosto pelo enfeite, um gosto estético portanto, mas que no seu caso está subordinado à sua determinação natural de agradarem. Muitos autores também insistiram, a esta época, que era preciso incluir as artes na educação feminina⁸⁹. Pela educação nas artes, as meninas podem desenvolver os seus talentos e, via gosto do espírito, abrirem-se passo a passo às ideias do belo em todas as suas variações⁹⁰. Um caso em pauta é aprender danças. A arte de dançar constituía um elemento nada desprezível, por exemplo, na educação das jovens da aristocracia parisiense, as quais costumavam ter aulas de dança com dançarinos da Ópera de Paris⁹¹. Através desta impregnação pela beleza entram na mente feminina também as ideias morais conexas. Em contrapartida, no caso de Emílio a formação do gosto visa à diversão e ao prazer, e acompanha-a ainda o conselho expresso de deixar de lado os preceitos e a moral⁹².

Esta lista perfunctória de como Rousseau imagina composto o “currículo” informal que deve presidir à educação doméstica feminina pode muito bem provocar sorrisos condescendentes hoje em dia. Segue-se, contudo, de teses mais gerais de Rousseau sobre a matéria. Apesar de incluir um aspecto

⁸⁶ OC IV: 276 e seg. e 325 e seg. Para Rousseau a vida campestre é a mais natural (OC IV: 859).

⁸⁷ OC IV: 704 e seg. Concentrada na atração, a cultura do corpo das meninas possui um conteúdo social imediato que facilita sua inclusão desde o início da educação, ao passo que no caso dos meninos, em que se visa ao enrijecimento do corpo, o seu cultivo precoce corromper-lhes-ia a força (cf. SHELL 2001: 285).

⁸⁸ OC IV: 706 e seg. Talvez por estar demasiado ligado a uma educação contrária ao que hoje se pensa adequada às mulheres, o brincar de bonecas não é comumente mencionado na literatura sobre a visão rousseauana da educação feminina. Uma das raras discussões do assunto, aliás da pena de uma mulher, ressalta que Rousseau, ao defender que as meninas brinquem de bonecas, segue o mesmo plano adotado para Emílio, a saber, o de propor à manipulação do educando objetos que visam a despertar-lhe as disposições naturais (cf. WINGROVE 2000: 74).

⁸⁹ Por exemplo BOUDIER DE VILLEMERT 1758: 34.

⁹⁰ OC IV: 718.

⁹¹ Cf. de LUPPÉ 1925: 131 e 167. Sobre o ensino da dança ver OC IV: 716.

⁹² OC IV: 677.

intelectual, esta educação não é livresca⁹³. A aversão declarada de Rousseau por uma educação livresca não acomete apenas a educação da mulher, uma vez que também Emílio precisa aprender mesmo as ciências naturais na lida prática com as coisas e não em livros. Pode-se também objetar que esta lista do “currículo” de Sofia é canhestra e pedestre, um subconjunto bastante empobrecido da vasta gama de temas que poderiam introduzir a mulher na vida social que a circunda⁹⁴. Que, ao lado da moderação das paixões, a redução intelectual da educação de Sofia aos aspectos práticos imediatos ligados ao lar tenha ocasionado a avaliação negativa da concepção de mulher em Rousseau⁹⁵ revela apenas a deficiência interpretativa, pois esquece que esta restrição não só é intencional em Rousseau, como também não constitui um quesito pelo qual a educação da mulher possa ser formalmente distinguida da do homem. Também a educação intelectual de Emílio limita-se a muito pouco, a rigor à obtenção de domínio de algumas artes mecânicas úteis para que se possa prover sozinho⁹⁶ e a uma lista de disciplinas científicas e de habilidades manuais reduzida ao essencial segundo o critério de sua utilidade⁹⁷. Além disso, não custa reiterar que a irrupção das paixões na vida de Emílio impõe, como no caso de Sofia, a tarefa de seu controle, embora o controle neste caso tenha que ser feito de outra maneira⁹⁸.

Rousseau vê nesta transição paulatina do desenvolvimento de talentos naturais a ideias de cunho social uma das razões pelas quais o sentimento da decência e da honestidade insinua-se mais cedo nas meninas do que nos meninos. A educação moral das mulheres, portanto, é mais precoce por ser feita socialmente. Ela procede diversamente da educação moral do homem. Não é feita pela exposição de princípios da razão, determinados objetivamente para o homem de modo a serem assumidos como um conteúdo mental distinto do seu agir, por assim dizer como coisa, em analogia ao modo como a natureza é para o homem. Este ensino dos princípios supõe o uso da razão. O surgimento tardio do uso da razão posterga a educação moral do homem. O

⁹³ A literatura pertinente já registra que a educação de ambos os sexos é programada para não ser livresca, por exemplo MARTIN 1981: 368. A catilinária de Rousseau contra os livros, fortemente retórica e contrária ao que foi a prática da sua vida, encontra-se no contexto da educação de Emílio em OC IV: 454 e repetida no contexto de uma discussão do alcance educativo das viagens em OC IV: 826.

⁹⁴ Cf. DARLING 1986: 32 e 34.

⁹⁵ Assim, por exemplo, BOULAD-AYOUB 1986: 78, STEINBRÜGGE 1987: 69, cf. também 79.

⁹⁶ OC IV: 456 e segs. Não há, pois, que se surpreender que Rousseau queira ver Sofia aprendendo só o que lhe convém (como o faz BOULAD-AYOUB 1986: 80), uma vez que o mesmo vale para Emílio.

⁹⁷ OC IV: 430 e segs., 437 e segs., 441 e segs. e 451 e segs., ver também VIAL 1920: 169 e segs. À luz destas passagens textuais fica incompreensível a tentativa de sustentar que o útil e o prático são a destinação de Sofia, mas não de Emílio (assim BOULAD-AYOUB 1986: 94).

⁹⁸ Cf. OC IV: 543 e seg., 553 e seg.

fato de os preceitos morais serem transmitidos à mulher em interações sociais concretas que prescindem inicialmente da mediação racional explícita confere-lhe precocidade nesta área.

Esta última observação aúfere o seu sentido maior do fato de que, para Rousseau, a precocidade feminina é geral. Faz-se sentir, portanto, também no campo puramente intelectual. Rousseau constata o fato, que facilita às meninas, em comparação com os meninos de inteligência mais pesada⁹⁹, o aprendizado da leitura, o qual deveria ser encetado só depois de elas terem compreendido, também em analogia com o que se passa na educação de Emílio, a sua utilidade¹⁰⁰. As meninas são igualmente mais precoces que os meninos no aprendizado da fala, pois o talento para falar ocupa, assim Rousseau, o lugar de ponta na arte de agradar. A fala do homem deve responder sempre à pergunta “para que serve?”, a da mulher à pergunta de que efeito causará. Sua referência também é, portanto, social:

O homem diz o que sabe, a mulher diz o que agrada; um, para falar, precisa de conhecimento, a outra de gosto; um deve ter por objeto principal as coisas úteis, a outra as agradáveis. Os seus discursos não devem ter como formas comuns senão as da verdade.¹⁰¹

O quadro geral que se pode depreender do rápido exame aqui apresentado inclui, como não se poderia deixar de esperar, aquilo que muitos dos seus intérpretes denominam de ambiguidade do pensamento educacional de Rousseau. O resultado das presentes notas até aqui aponta antes a uma concepção concertada do que a ambiguidades ou mesmo a incompreensões. Por outro lado, rejeitar de todo o modo como Rousseau concebeu a educação feminina ocasiona a rejeição de uma série de outras teses suas que ou não costumam provocar a mesma antipatia que a sua concepção da mulher atraiu ou que, por outras razões, está-se menos disposto a abandonar. Neste sentido, a abordagem da educação feminina no *Emílio* segue-se rigorosamente de posição de Rousseau acerca da natureza humana, das suas implicações para a condição humana moderna e das causas da e remédios potenciais para a desordem presente nos assuntos humanos sob as condições da modernidade¹⁰².

⁹⁹ OC IV: 711.

¹⁰⁰ OC IV: 708.

¹⁰¹ OC IV: 718.

¹⁰² Posição de SHELL 2001: 273.

Cabe neste caso lembrar, por fim, o papel sistemático que a educação feminina assume na teoria educacional de Rousseau. Ao longo de toda obra Rousseau sempre insistiu que o educando Emilio – do sexo masculino – deveria sempre ser educado circunscrito à lida com as coisas – portanto solitário e operando com a natureza externa, na e pela qual viria a fazer a experiência da razão reguladora dela. Em particular, Emilio deveria ficar afastado de qualquer elemento social que pudesse impeli-lo para além das suas carências naturais, procedimento que implica postergar a sua educação moral¹⁰³. Do contrário, querer ensinar-lhe o que deve fazer leva necessariamente a ensinar-lhe o que não deve fazer, como o elucida Rousseau em um exemplo moral emblemático, o da veracidade e da mentira¹⁰⁴. Com a intenção de educar moralmente, os adultos na verdade viciam as crianças, pois a fim de inculcar-lhes o dever da veracidade precisam explicar-lhes o que não sabem, isto é, o que é a mentira. Cientes da alternativa aprendida, entre uma e outra, a veracidade e a mentira, as crianças – neste contexto Rousseau parece falar em geral e não só de educandos masculinos – decidir-se-ão por aquela que as levar a satisfazer as suas carências. Tal atitude é natural, mas não coincide com o ponto de vista moral. E o homem natural bem-educado não deve mentir, a primordialidade desta regra tornando inclusive mais difícil educar meninas a agradar sem a lesar¹⁰⁵.

Esta questão assume feições distintas no caso da mulher. Como se viu, o esquema educativo geral, segundo Rousseau, precisa ser modificado em dois pontos na sua educação. De um lado a mulher não precisa ser isolada para ser educada, pois nela a inclinação natural vai para o homem. De outro lado, a natureza da mulher só se realiza submetendo seu comportamento ao juízo alheio, o que, segundo Rousseau, não se deveria dar no caso do homem. Com isto, a mulher – marcada por natureza como ser humano distinto do homem – introduz na própria natureza humana a determinação da socialidade. Estas diferenças também invadem a moralidade. Para ficar adstrito ao exemplo anterior, Rousseau afirma que “nos verdadeiros pendoros de seu sexo, mesmo mentindo elas [*sc.* as mulheres] não são falsas”¹⁰⁶. O que parece contraditório com a norma moral que interdiz inqualificadamente a mentira é resolvido por Rousseau de modo revelador na sequência desta frase. Rousseau explica que cabe à mulher comunicar suas inclinações sem as pôr a descoberto, mostrá-las

¹⁰³ Cf. OC IV: 329.

¹⁰⁴ OC IV: 336 e 338. Esta também a razão de Rousseau querer banir da educação infantil o recurso às fábulas de Lafontaine (ver OC IV: 356 e seg.) e a praticamente toda literatura ficcional.

¹⁰⁵ OC IV: 719.

¹⁰⁶ OC IV: 734.

sem as explicitar. Mas embora a mulher não seja falsa por natureza, esta é sempre uma possibilidade. As despudoradas são as mais falsas, pois para tanto precisam guardar todos os vícios que só reinam a favor da intriga e da mentira. E neste caso, mentira é ostentar um sentimento que não há. A virtude oculta-o e assim o expõe.

O fato de Rousseau pensar ser compatível com a natureza que a mulher virtuosa não engane quanto à sua virtude já foi visto por alguns como motivo para conjecturar que isto deve ser tomado no sentido de que a natureza como biologia, ao fazer das mulheres gestantes, obriga-as a mostrar claramente as consequências prováveis da atividade sexual, sendo-lhes difícil esconder que tiveram relações sexuais¹⁰⁷. A intenção de Rousseau, contudo, parece ter sido outra. Tanto ao homem quanto à mulher está vedado “ornar o vício com a máscara da virtude”¹⁰⁸. No homem esta interdição vem de fora, por educação. A mulher a contém. Com isto, ela demonstra na efetividade a possibilidade de uma conexão entre a convenção moral e a natureza. Na mentira aceitável é decisivo que haja inclinações, ou seja, sentimento e portanto natureza. A dissimulação feminina é natural quando as mulheres disfarçam os seus sentimentos, viciosa quando fingem sentimentos que elas não têm¹⁰⁹. A inexistência de sentimento no que é ostentado, a mentira sem base natural, fica na pura convencionalidade e como tal exclui o nexos com a natureza. Que a mulher possa depravar-se a ponto de aparentar o que não sente prova a convencionalidade da conexão entre estes termos.

Esta argumentação de Rousseau permite corroborar a tese de que Sofia não é um Emílio falho, mas sim um Emílio plenamente realizado¹¹⁰. Em Emílio a natureza é conectada à moralidade por educação sentimental, ou seja, pela mulher, e sem esta educação a moralidade não se instaura. Em Sofia a conexão é natural e necessita ser protegida de perversão. Por outro lado, esta perversão, o fingimento, demonstra a convencionalidade, a moralidade da conexão. Isto remete ao núcleo metódico de toda a obra. A crítica da vida social perversora só é possível sob a hipótese de um critério que não funciona no mesmo plano lógico dos elementos criticados. Natureza é este critério.

¹⁰⁷ Cf. MAKUS 2002: 193.

¹⁰⁸ OC IV: 636. Segundo ROUSSELOT 1883 vol. II: 180 e 190, o estado social da época de Rousseau é fielmente pintado por Mme de Puysieux, uma amiga de Diderot, ao escrever que uma mulher que deixa de ser virtuosa precisa pôr seu empenho em parecer virtuosa, pois não é possível ser feliz sem ao menos esta aparência.

¹⁰⁹ OC IV: 798 nota. Ver igualmente as admoestações de Rousseau à combinação de modéstia no rosto e libertinagem no fundo do coração em OC IV: 740.

¹¹⁰ BOULAD-AYOUB 1986: 109: “un Émile accompli”, com alusão à oposição entre o homem do homem e o homem da natureza (cf. OC IV: 549).

Alternativamente, criticar alguma socialidade com base em outra socialidade admite sempre a inversão das perspectivas, com as consequentes mudanças requeridas no projeto educacional. No limite, mudar-se-ia apenas a educação sem poder incluí-la, a não ser só verbalmente, em uma perspectiva de perfectibilidade do humano. A rigor, neste caso fica sem sentido falar de educação, de melhora do ser educado mercê da educação recebida. E não haveria como descartar fundadamente uma socialidade em prol de outra, seja qual for.

Natureza funciona, portanto, metodicamente como um princípio fundante da teoria advogada por Rousseau no *Emílio*. À educação feminina é delegada a tarefa de unir concretamente os elementos de natureza, inacessíveis à operação educacional humana, e de homem, o único inteiramente disponível à educação¹¹¹, elementos que ocorrem por sobredeterminação externa na educação masculina. A possibilidade desta união concreta permite articular vários níveis da teoria de Rousseau, como se espera ter tornado ao menos plausível no que precede. Claro, já foi bem observado que falar da natureza da mulher supõe um conceito de natureza cuja explicitação, desde a perspectiva do quinto livro do *Emílio*, deve ter sido feita ou em obras anteriores ou em passagens anteriores da mesma obra¹¹². Nas presentes notas, o termo “natureza” foi empregado em abstrato como elemento fundamental da argumentação de Rousseau. Para um juízo adequado, precisa ser determinado o que Rousseau entendeu propriamente por natureza no *Emílio*. Sabe-se que o uso deste termo é notoriamente difícil de ser determinado nesta obra¹¹³. Mas a sua elucidação já é uma investigação de outra envergadura.

¹¹¹ Comparar a passagem sobre as três educações, a da natureza que não depende de nós, a das coisas que dependem de nós parcialmente e a dos homens que depende completamente de nós (OC IV: 247), com a da diferença entre a formação física do homem pela natureza e a sua formação moral pelo tutor (OC IV: 636).

¹¹² BOVENSCHEN 1979: 166.

¹¹³ Uma lista seletiva de abordagens do tema conteria SCHINZ 1929: 502 nota 1, TOBIASSEN 1961: 17 e segs. e 33, BURGELIN 1969: LXXXIX, BOULAD-AYOUB 1986: 93 e segs. e 110 nota 2, TROUSSON & EIGELDINGER 1996: 645, MAKUS 2002: 204, PAIVA 2010: 35 e segs.

Referências

Obras de Rousseau

As obras de Rousseau são citadas com a sigla OC seguida de volume e página da referência (por exemplo, OC IV: 243 remete ao volume quatro página 243). A edição citada é sempre a seguinte:

Œuvres complètes. Édition publiée sous la direction de Bernard Gagnebin et Marcel Raymond. 5 volumes. Bibliothèque de la Pléiade. Paris: Gallimard, 1959-1995.

Outra literatura citada

BELL, M. *Open Secrets*. Literature, Education, and Authority from J.-J. Rousseau to J. M. Coetzee. Oxford / New York: Oxford University Press, 2007.

BOUDIER DE VILLEMERT, P.-J. *L'ami des femmes*. [Paris?] 1758.

BOULAD-AYOUB, J. “Les malheurs de Sophie ou la femme et le savoir dans le livre V de l’*Emile*”. In: *Cahiers de recherche sociologique* vol. 4 / 1, 1986: 73-113.

BOVENSCHEN, S. *Die imaginierte Weiblichkeit*. Exemplarische Untersuchungen zu kulturgeschichtlichen und literarischen Präsentationsformen des Weiblichen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1979.

BROWN, D. B. “The Constraints of Liberty at the Scene of Instruction”. In: *Rousseau and Freedom*. Edited by Christie McDonald and Stanley Hoffmann. Cambridge: Cambridge University Press, 2010: 159-173.

BURGELIN, P. “L’éducation de Sophie”. In: *Annales de la société Jean-Jacques Rousseau*, tomo 35, 1959-1962: 113-130.

_____. “Émile ou de l’éducation”. In: ROUSSEAU, J.-J. *Œuvres complètes*. Édition publiée sous la direction de Bernard Gagnebin et Marcel Raymond. Vol. IV. Bibliothèque de la Pléiade. Paris: Gallimard, 1969: LXXXVIII-CLII.

[CAJOT, J. J.] *Les plagiat de M. J. J. R., de Geneve sur l’éducation*. La Haye: Chez Durand, Libraire, 1766.

CASSIRER, E. “Das Problem Jean-Jacques Rousseau”. In: *Archiv für Geschichte der Philosophie* vol. XLI, 1932: 177-213 e 479-513.

COMPAYRÉ, G. *Histoire critique des doctrines de l’éducation en France depuis le seizième siècle*. 7ª ed. Paris: Librairie Hachette, 1904, 2 vols.

DALBOSCO, C. A. “Paradoxos da educação natural no *Emile* de Rousseau: os cuidados do adulto”. In: *Educação & sociedade* vol. 30 no 106, 2009: 175-193.

- DARLING, J. "Child-centered, Gender-centered: A Criticism of Progressive Curriculum Theory from Rousseau to Plowden". In: *Oxford Review of Education* vol. 12 / 1, 1986: 31-40.
- DENT, N. *Rousseau*. London and New York: Routledge, 2005.
- DERATHÉ, R. *Le rationalisme de Jean-Jacques Rousseau*. Paris: PUF, 1948.
- DUFOUR, T. "Pages inédites de Jean-Jacques Rousseau". In: *Annales de la Société Jean-Jacques Rousseau* vol. 1, 1905: 179-245.
- FALABRETTI, E. & SANTOS, W. B. "Rousseau: a natureza como modelo para a educação". In: MARTINS; M. F.; PERERIA, A. dos R. (orgs). *Filosofia e educação*. Ensaios sobre autores clássicos. São Carlos: EdUFSCar, 2014: 159-175.
- GOLDSCHMIDT, V. *Anthropologie et politique*. Les principes du système de Rousseau. 2^a ed. Paris: Vrin, 1983.
- ICE, T. *Resolving the Paradox of Jean-Jacques Rousseau's Sexual Politics*. Lanham: University Press of America, 2009.
- JIMACK, P. D. *La genèse et la rédaction de l'Emile de J.-J. Rousseau*. Étude sur l'histoire de l'ouvrage jusqu'à sa parution. Genève: Institut et Musée Voltaire, 1960.
- LANSON, G. "L'unité de la pensée de Jean-Jacques Rousseau". In: *Annales de la Société Jean-Jacques Rousseau* vol. 8, 1912: 1-31.
- LAUNAY, M. *Jean-Jacques Rousseau écrivain politique (1712-1762)*. Cannes / Grenoble: CEL / A.C.E.R., 1971.
- LOCKE, J. *Some Thoughts Concerning Education*. Edited with Introduction, Notes, and Critical Apparatus by John W. and Jean S. Yolton. Oxford: Oxford University Press, [1693] 1989.
- LUPPÉ, A. de. *Les jeunes filles à la fin du XVIII^e siècle*. Paris: Honoré Champion, 1925.
- MAKUS, I. "The Politics of 'Feminine Concealment' and 'Masculine Openness' in Rousseau". In: *Feminist Interpretations of Jean-Jacques Rousseau*. Edited by Lynda Lange. University Park, Pennsylvania: Pennsylvania State University Press, 2002: 187-211.
- MARTIN, J. R. "Sophie and Emile: A Case Study of Sex Bias in the History of Educational Thought". In: *Harvard Educational Review* vol 51, 1981: 357-372.
- MELZER, A. M. *The Natural Goodness of Man*. On the System of Rousseau's Thought. Chicago / London: The University of Chicago Press, 1990.
- NGUYEN, V.-De. *Le problème de l'homme chez Jean-Jacques Rousseau*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 1991.
- OKIN, S. M. *Women and Western Political Thought*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1979.

- PAIVA, W. A. de. *Da configuração do homem*. Um estudo da ação político-pedagógica na formação do homem em Jean-Jacques Rousseau. Tese de Doutorado. São Paulo: s. n., 2010.
- PARRY, G. "Émile: Learning to Be Men, Women, and Citizens". In: RILEY, P. (ed). *The Cambridge Companion to Rousseau*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001: 247-271.
- RAILLARD, S.-L. *Perilous Pedagogies: Female Education Questioned in the Epistolary Novels of Rousseau, Laclos, Sade, and Charrière*. Tese de PhD. Columbia: Columbia University, 2011.
- RANG, M. *Rousseaus Lebre vom Menschen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1959.
- ROUSSELOT, P. *Histoire de l'éducation des femmes en France*. Paris: Librairie Académique Didier et Cie., 1883, 2 vols.
- SCHINZ, A. *La pensée de Jean-Jacques Rousseau*. Paris: Alcan, 1929.
- SHELL, S. M. "Émile: Nature and the Education of Sophie". In: RILEY, P. (ed). *The Cambridge Companion to Rousseau*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001: 272-301.
- SIMÕES FRANCISCO, M. de F. "Notas acerca da educação doméstica e educação pública no *Emílio* de Rousseau". In: *Notandum* vol. 16, 2008: 53-64.
- STAROBINSKI, J. *Jean-Jacques Rousseau: la transparence et l'obstacle*. 2ª ed. Paris: Gallimard, 1971.
- STEINBRÜGGE, L. *Das moralische Geschlecht*. Theorien und literarische Entwürfe über die Natur der Frau in der französischen Aufklärung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1987.
- STILL, J. *Justice and Difference in the Works of Rousseau*. *Bienfaisance and Pudeur*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- TOBIASSEN, R. *Nature et nature humaine dans l'Emile*. Oslo / Paris: Presses Universitaires / Boyveau et Chevillet, 1961.
- TRACHTENBERG, Z. *Making Citizens*. Rousseau's Political Theory of Culture. London and New York: Routledge, 1993.
- TREMP, P. *Rousseaus Émile als Experiment der Natur und Wunder der Erziehung*. Ein Beitrag zur Geschichte der Glorifizierung von Kindheit. Opladen: Leske + Budrich, 2000.
- TROUSSON, R. & EIGELDINGER, F. S. (eds.). *Dictionnaire de Jean-Jacques Rousseau*. Paris: Honoré Champion, 1996.
- VARGAS, Y. *Introduction à l'Emile de Jean-Jacques Rousseau*. Paris: PUF, 1995.
- VIAL, F. *La doctrine d'éducation de J.-J. Rousseau*. Paris: Librairie Delagrave, 1920.
- WEXLER, V. "Made for Man's Delight?": Rousseau as Antifeminist. In: *American Historical Review* vol. 81, 1976: 266-291.

WINGROVE, E. R. *Rousseau's Republican Romance*. Princeton: Princeton University Press, 2000.

WOKLER, R. *Rousseau*. A Very Short Introduction. Oxford / London: Oxford University Press, 2001.

Email: baldur@ufpr.br

Recebido: 10/2019

Aprovado: 05/2022