



Universidade de São Paulo

Biblioteca Digital da Produção Intelectual - BDPI

Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação - Artigos e Materiais de Revistas Científicas - FE/EDF
FE/EDF

2012

Rousseau preceptor: orientações pedagógicas para a instrução de crianças verdadeiras

Cad. Pesqui., v.42, n.145, p.226-247, 2012
<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/38538>

Downloaded from: Biblioteca Digital da Produção Intelectual - BDPI, Universidade de São Paulo

OUTROS TEMAS

ROUSSEAU PRECEPTOR: ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A INSTRUÇÃO DE CRIANÇAS VERDADEIRAS

CARLOTA BOTO

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo interpretar o tema da educação em alguns escritos de Rousseau. À luz da bibliografia sobre o tema, a análise centra-se no modo pelo qual Rousseau compreende a educação especialmente no Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie, escrito no início dos anos 40 do século XVIII, a propósito do ofício de preceptor desempenhado pelo filósofo em 1740. Nesse sentido, compreende-se que, no referido escrito, Rousseau estabelece comentários e apreciações críticas acerca das práticas de ensino vigentes, fazendo recomendações e traçando sugestões pedagógicas para a educação das crianças. Tratava-se, no caso, de uma prática de ensino doméstico. Procurou-se confrontar essa perspectiva com as propostas expostas por Rousseau relativamente ao ensino público. Para tanto, interpretaram-se preliminarmente os aspectos educacionais contidos no verbete que, em 1755, Rousseau escreve para a Enciclopédia francesa sob o título Economia (moral e política). Buscou-se também identificar o tema da educação em Considerações sobre o governo da Polônia, texto escrito em 1771.

Este trabalho constitui parte de tese de livre-docência (BOTO, 2011). Registro meus agradecimentos às professoras doutoras Gilda Naécia Maciel de Barros e Maria das Graças de Souza, de cujos ensinamentos sobre Rousseau me considero tributária.

EDUCAÇÃO • ENSINO PÚBLICO • ILUMINISMO • ROUSSEAU, JEAN-JACQUES

ROUSSEAU PRECEPTOR: PEDAGOGIC RECOMMENDATIONS FOR REAL CHILDREN

CARLOTA BOTO

ABSTRACT

*This paper is aimed at construing the subject of education in some writings by Rousseau. Pursuant to the bibliography about the theme, this analysis focuses on how Rousseau understands education, mainly in *Projet pour l'éducation de M. de Sainte-Marie*, written early in the 40's of century XVIII, on account of the preceptor occupation held by the philosopher in 1740. Accordingly, one may construe that, in such writing, Rousseau establishes comments and critical considerations about the teaching practices then in force, imparting recommendations and drawing pedagogical suggestions for children education. In that case, it would be about a home teaching. In this paper, we have tried to compare such perspective with the proposals posed by Rousseau, with regard to public education. To such effects, we have tried to construe the educational respects contained in the entry that Rousseau wrote in 1755 to the French Encyclopedie under the headline Economy (moral and political). Furthermore, we have tried to identify the education theme in *Considérations sur le gouvernement de Pologne et sur sa reformation projetée*, written in 1771.*

ESTE TRABALHO TEM por objetivo interpretar o tema da educação em alguns escritos de Rousseau. À luz da bibliografia sobre o tema, a análise centra-se nas manifestações do autor a propósito de temas pedagógicos, especialmente das questões relativas ao ensino. O foco da análise por este texto empreendida será situado na leitura do *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie*, escrito no início dos anos 40 do século XVIII a propósito do ofício de preceptor desempenhado pelo filósofo em 1740 (ROUSSEAU, 2004a). Nesse sentido, compreende-se que, no referido escrito, Rousseau estabelece comentários e apreciações críticas acerca das práticas de ensino vigentes, dando recomendações e traçando sugestões pedagógicas alternativas para a educação das crianças. Tratava-se, no caso, de uma prática de ensino doméstico. Procurou-se, além disso, confrontar tal perspectiva com as propostas expostas por Rousseau relativamente ao que poderíamos caracterizar como educação pública (FRANCISCO, 2008; 1999). Para tanto, procurou-se interpretar os aspectos educacionais contidos no verbete que, em 1755, Rousseau escreve para a *Enciclopédia francesa* (ROUSSEAU, 2006) sob o título *Economia (moral e política)*. Buscou-se também identificar o tema da educação nas *Considerações sobre o governo da Polônia* (ROUSSEAU, 2003), texto escrito em 1771.

ALGUNS ASPECTOS DE HISTÓRIA PESSOAL, POLÍTICA E INTELECTUAL

De acordo com a cronologia estabelecida por Michel Launay (1966, p. 5), com base nos comentários biográficos do filósofo, Rousseau nasceu em 1712 e

tinha poucos dias quando sua mãe morreu. Durante a infância, por causa de dificuldades financeiras, teve de se mudar com o pai para um bairro mais pobre. Seu pai se casaria em segundas núpcias em 1726 (PISSARRA, 2005, p. 17). A partir dali, ele passaria dois anos aos cuidados de um pastor e depois regressaria a Genebra “como aprendiz de um advogado e de um gravador” (DARNTON, 2005, p. 127).

Passou por dificuldades na juventude: “como criado numa casa nobre, teve a medida da distância entre os extremos de refinamento e vileza” (DARNTON, 2005, p. 128). Faltava ao Rousseau daquela época o *savoir vivre* que a futura pertença à refinada sociedade francesa iria exigir dele. Em 1729, ele se tornaria protegido e amante da sra. de Warens, passando então a conviver no ambiente dos salões literários e no ambiente cultural da alta sociedade (PISSARRA, 2005). No início dos anos de 1730, dá aulas de música (LAUNAY, 1966, p. 6). Rejeita o “bom gosto, a polidez, a urbanidade e os *beaux-esprits*” (DARNTON, 2005, p. 133). Mesmo assim, em 1740, Rousseau trabalhou como preceptor de dois meninos aristocratas, filhos do sr. Mably. Como observa Launay (1966, p. 6), a partir de 1748, Rousseau estreita laços de convívio com os enciclopedistas e escreve artigos sobre música para a *Enciclopédia*.

Em tempos de Ilustração, Rousseau, na contramão, culpará as ciências e as artes como instâncias corrompidas de uma sociedade corruptora. Ele ganha o prêmio da Academia de Dijon em 1750 com seu *Discurso sobre as ciências e as artes* (ROUSSEAU, 1983a). Em 1755, publicará simultaneamente o artigo *Economia (moral e política)*, na *Enciclopédia* (ROUSSEAU, 2006) – “onde preconiza a educação pública sob as regras prescritas pelo governo” (LAUNAY, 1966, p. 7) – e seu famoso *Discurso sobre a origem e fundamentos da desigualdade entre os homens* (ROUSSEAU, 1983). Em 1758, Rousseau enfrenta nova polêmica ao redigir a *Carta a D’Alembert sobre os espetáculos* (ROUSSEAU, 1971), na qual criticava a defesa feita por D’Alembert para que se criasse um teatro na cidade de Genebra. Rousseau sugere, como alternativa à difusão de espetáculos teatrais, o valor da introdução de festas cívicas na cidade (SALINAS FORTES, 1997; 1976). Nessa época, começa a redigir o *Emílio* (LAUNAY, 1966, p. 7).

Em 1762, publica simultaneamente o *Contrato social* e o *Emílio* (ROUSSEAU, 1971). Diz Michel Launay que “o *Contrato social*, impresso na Holanda, é proibido na França. O *Emílio*, impresso em Paris, é denunciado na Sorbonne, o Parlamento condena o livro a ser queimado e seu autor a ser preso. Rousseau foge para a Suíça” (LAUNAY, 1966, p. 7-8). Em 1764, publica *Cartas escritas da montanha* (ROUSSEAU, 1971), que, segundo Launay (1966, p. 8), constituem uma apologia do *Emílio* e do *Contrato social*. Nessa época, Voltaire – em brochura anônima – denuncia o fato de Rousseau haver abandonado os cinco filhos que tivera com Thérèse Levasseur. A partir do final dos anos de 1760, Rousseau julgava ser vítima de um complô, afastando-se de todo seu círculo social. Entre 1770 e 1771, empenhava-se na redação de *Confissões* (ROUSSEAU, 1971). Escreve também as *Considerações sobre o governo da Polônia*

(ROUSSEAU, 2003). Em 1778 conclui a redação de *Os devaneios de um caminhante solitário* (ROUSSEAU, 1971), sua derradeira obra.

EDUCAÇÃO: ENTRE ESTADO DE NATUREZA E FORMAS DA CIVILIDADE

O estado natural é, em Rousseau, um artefato do discurso político – que expõe características intrínsecas a qualquer criatura humana. Será, nesse sentido, um “ponto de referência necessário à explicação dos comportamentos complexos que caracterizam os demais aspectos da existência do homem” (MACHADO, 1968, p. 100) –, um postulado de método. Não se trata de um ponto fixo e estático, mas de uma dinâmica em constante mudança. As etapas dessa progressão conjectural atuam como movimentos textuais em que Rousseau enuncia alguns dos elementos intrínsecos à condição humana, mas perdidos no percurso civilizador. A natureza, para Rousseau, adquire, pois, uma dimensão metodológica na construção do discurso sobre a razão e sobre a moral (VALDEMARIN, 2000).

Maria das Graças de Souza (2006, p. 2) assinala que “Rousseau concebe a história dos homens como uma trajetória linear, que tem como ponto de partida a rusticidade e a simplicidade e como ponto de chegada o estado de civilização”. Teria ocorrido, portanto, antes um declínio do que um progresso. A educação das crianças, por sua vez, reproduziria, em escala individual, essa trajetória de desnaturação. Para Rousseau, seria fundamental encontrar uma alternativa para que o ser humano pudesse se reencontrar com sua suposta natureza.

O ambiente que circunscrevia os teóricos enciclopedistas era, não apenas embebido pela admiração diante dos progressos da razão, mas era também entusiasta das conquistas das luzes de uma cultura letrada em franca expansão. Acerca do tema, Patrizia Piozzi enfatiza que:

Embora o número de leitores constituísse ainda uma parcela bastante reduzida da população, o crescimento das cidades, com seus “salões de leitura”, bibliotecas e livrarias, o barateamento dos livros graças à renovação das técnicas de produção, o proliferar de experiências de instrução popular promovidas por entidades filantrópicas e religiosas e o incremento de políticas públicas no campo da educação expandiam o mercado editorial, fazendo da escrita não apenas uma tribuna independente do poder e, por isso, mais efetiva e livre na crítica aos seus desmandos, mas, também, um meio de divulgar e incrementar os conhecimentos adquiridos pelo progresso das ciências e das artes. (2007, p. 2)

Gilda Naécia Maciel de Barros observa que, “para a sociedade legítima, Rousseau prescreve a educação pública e a transforma em uma paideia de deveres” (2000, p. 11). Essa dimensão pública de seu pensamento sobre educação – como já indicou Maria das Graças de Souza (2001; 2006) – vem assinalada no verbete *Economia (moral e política)*, bem como em *Considerações sobre o governo da Polônia*.

Souza evidenciou que o discurso de Rousseau se apropria de expressões e significados derivados da medicina. Nesse sentido, o filósofo considera prudente – antes de pensar na implementação de qualquer política pública em educação – que se investigue sobre o caráter do povo, sobre a extensão do território, sobre a ocasião oportuna para estabelecer diferentes tomadas de decisão. Compreender esse momento apropriado de qualquer mudança institucional requererá considerar:

...a extensão do território e o tamanho da população, os costumes diversos, os climas, o gozo da abundância e da paz, pois o momento é o instante em que o corpo se mostra menos capaz de resistência, mais frágil, e, portanto, mais fácil de ser destruído.
(SOUZA, 2006, p. 4)

O verbete *Economia (moral e política)* da *Enciclopédia* é importante na organização do sistema de pensamento de Rousseau. Nesse texto são abordados o governo doméstico e o governo civil, suas similaridades e distinções. Apresenta a ideia de lei como razão pública inscrita na lógica do corpo político, em que “o poder soberano representa a cabeça, as leis e os costumes são o cérebro, princípio dos nervos e sede do entendimento, da vontade e dos sentidos, dos quais os juízes e magistrados são os órgãos” (ROUSSEAU, 2006, p. 87). Haveria uma interação orgânica no ambiente das cidades; com lugar privilegiado para a economia, que, “cumprindo as funções do coração, faz com que distribua alimento e vida por todo o corpo; os cidadãos são o corpo e os membros que fazem a máquina mover-se, viver e trabalhar” (p. 87). Nessa direção, o corpo político é considerado um ser moral e, nessa condição, “possui uma vontade” (p. 88). A máxima da legitimidade governamental seria “seguir em tudo a vontade geral” (p. 91). O legislador conforma-se às leis da vontade geral, e a economia política corresponde à administração conforme tais leis (p. 94). As vontades particulares devem convergir para a vontade geral; e a virtude é fruto dessa adequação do particular ao coletivo. Note-se que o ano de publicação do *Contrato social*, no qual se consagra a ideia de vontade geral, é 1762.

Para o Rousseau de 1755, no verbete *Economia (moral e política)*, “não basta dizer aos cidadãos: sejam bons; é preciso ensiná-los a sê-lo” (p. 99).

Dever-se-ia, para tanto, incutir o amor pela pátria; até porque “a pátria não pode subsistir sem liberdade, nem a liberdade sem a virtude, nem a virtude sem os cidadãos” (p. 104). O lugar primordial da educação seria este: “formar cidadãos não é tarefa de um dia, e, para ter homens, é preciso instruir as crianças” (p. 104). No verbete da grande *Enciclopédia* francesa, Rousseau assinalava o papel cívico e civilizador da educação pública. As crianças, “bem cedo” (p. 105), precisariam considerar a individualidade em interação com o “corpo do Estado, e perceber, por assim dizer, a própria existência apenas como uma parte daquele, este grande todo, a se sentir membros da pátria, a amá-la” (p. 105). Da mesma forma que existiria uma legislação para os adultos, era importante a existência de um código de leis para a infância, especialmente para ensiná-la “a obedecer aos outros” (p. 105). De todo modo, o substrato pedagógico do texto *Economia (moral e política)* será a defesa da educação pública:

A educação pública, fundada em regras prescritas pelo governo e pelos magistrados estabelecidos pelo soberano é, pois, uma das máximas fundamentais do governo popular ou legítimo. Se as crianças são educadas em comum no seio da igualdade, se são imbuídas das leis do Estado e das máximas da vontade geral, se são instruídas a respeitá-las acima de todas as coisas, se são cercadas de exemplos e de objetos que sem cessar lhes falam da mãe terna que as alimenta, do amor que tem por elas, dos bens inestimáveis que dela recebem e do retorno que lhe devem, não duvidemos de que aprenderão assim a gostar uns dos outros como irmãos, a nunca querer a não ser o que a sociedade quer, a substituir o estéril e o inútil balbuciar dos sofistas por ações de homens e de cidadãos e a se tornar um dia os defensores e os pais da pátria da qual foram filhas durante tanto tempo. (ROUSSEAU, 2006, p. 106)

A educação, no *Discurso sobre economia política*, é defendida como dever público, como “a tarefa mais importante do Estado” (ROUSSEAU, 2006, p. 106). Também nas *Considerações sobre o governo da Polônia*, Rousseau defende um projeto de educação coletivista e patriótico que, alguns anos depois, inspirará os jacobinos da Revolução Francesa. A educação nacional será alicerce de uma existência coletiva bem fundada, disciplinada pela letra da lei. Homens virtuosos são frutos da formação que tiverem na infância e na juventude. Gostos e opiniões se formam e se criam pela prática da virtude,

...patriotas por inclinação, por paixão e por necessidade. Ao abrir os olhos pela primeira vez a criança deve ver a pátria, e até morrer nada mais deveria ver. Todo republicano autêntico recebeu com o leite materno o amor da pátria, ou seja, o amor à lei e à liberdade.

Nesse amor se resume toda a sua existência; ele nada vê senão a pátria, vive só para ela. (ROUSSEAU, 2003, p. 237)

Desde que a criança adquiriu a habilidade da leitura, “deverá ler sobre seu país” (ROUSSEAU, 2003, p. 237). Aos dez anos já se familiarizou com os produtos do país, aos doze conhece suas “províncias, estradas e cidades; aos quinze deve conhecer toda a sua história; aos dezesseis, todas as suas leis” (p. 237). Nesse ritmo, quando chegar aos vinte anos, o sujeito será verdadeiramente um polonês: “que não haja em toda a Polônia um só acontecimento importante ou uma pessoa famosa que não esteja registrado no seu coração e na sua memória, e sobre o qual não possa improvisar uma descrição” (ROUSSEAU, 2003, p. 237).

No tocante aos professores que trabalhariam nessa educação nacional, eles não deveriam ser estrangeiros nem padres. Precisavam ser, portanto, poloneses – preferencialmente casados – “e distinguidos pelo caráter moral, a probidade, o bom senso e as suas realizações” (ROUSSEAU, 2003, p. 238). A experiência no magistério, depois de decorrido um tempo na profissão, os habilitaria para “ocupações menos trabalhosas e mais brilhantes” (p. 238). Rousseau deixava claro que não aprovaria “transformar o ensino em uma profissão. Nenhum homem público polonês deveria ter qualquer situação permanente além da de cidadão” (p. 238). Esse era um dos princípios da organização do Estado. A formação recebida também deveria aproximar as pessoas; subtraindo ao máximo as diferenças de nascimento:

Não me agradam essas distinções entre colégios e academias, que fazem com que os nobres ricos e os nobres sem recursos sejam educados de forma diferente e separadamente. Como pela constituição do Estado eles são iguais, devem ser educados em conjunto e do mesmo modo, e, se não é possível instituir um sistema de educação pública inteiramente gratuito, quando menos ela deve ter um preço tal que os pobres possam pagar. Portanto, não seria possível criar em cada colégio um certo número de vagas inteiramente gratuitas, custeadas pelo Estado, sob a forma de bolsas, como são chamadas na França? (ROUSSEAU, 2003, p. 238)

Aqueles que usufruíssem de bolsas de estudos seriam nomeados “filhos do Estado, e distinguidos por algum sinal honroso, tendo direito a prioridade sobre os outros jovens da mesma idade, sem exceção dos filhos dos grandes senhores” (ROUSSEAU, 2003, p. 238-239).

Rousseau sugere também que os colégios criassem ginásios esportivos para todos os alunos fazerem exercícios físicos, não apenas para formar jovens saudáveis, mas porque compreende que exercícios físicos possuem valor moral. Diz que “a boa educação deve ser negativa: se impedirmos

o nascimento dos vícios, teremos feito bastante em favor da virtude” (p. 239). Em tal direção, indica o autor a organização de jogos coletivos e públicos – todas as crianças participando deles. Tais jogos promoveriam uma saudável concorrência e emulação. Com eles, a meninice se ocupará, adquirindo físico robusto e ágil. Mas, sobretudo, os jogos cumprem o objetivo de habituar as crianças “desde cedo às regras, à fraternidade, à competição, a viverem expostas aos seus concidadãos e a almejarem a aprovação pública” (p. 239). Prêmios e recompensas também serão conferidos publicamente, “mediante aclamação, de acordo com o julgamento dos espectadores” (p. 239). O projeto de Rousseau contempla, ainda, um Colégio de Magistrados responsável pela administração do sistema educacional: nomeando, transferindo e exonerando diretores e mestres. Concebe o sistema de ensino assim organizado como exemplo autêntico de educação virtuosa, oferecendo à nação o que poderia ser compreendido como um “segundo nascimento” (p. 241). Este seria impulsionado, diz o autor, pelo “vigor espiritual” e pelo “zelo patriótico” (p. 240). Uma nova era, fundada pela educação e pela economia política, regeneraria o passado e reconstruiria os rumos da Polônia.

Os trabalhos de Rousseau acerca da educação do Estado precisam ser compreendidos à luz da polissemia que caracteriza o pensamento do filósofo (ROMANO, 2005). Como sublinha Roberto Romano (2005, p. 22), “as representações intelectuais do século XVIII, incluindo as de Rousseau, as de Diderot e mesmo as de um aristocrata como Voltaire, insistiam na virtude cidadã como base do governo não tirânico”.

Economia política e Considerações sobre o governo da Polônia e a sua projetada reforma (1772) consistiam explicitamente projetos concretos de educação pública, com a baliza simbólica do Estado-Nação como artífice e diretor desse mesmo ensino. *Considerações sobre o governo da Polônia* defende uma escolarização voltada para ancorar a existência nacional mediante ritos e saberes programáticos dirigidos à formação de uma coletividade disciplinada e virtuosa.

O discurso sobre *Economia política* toma por pilar norteador a tentativa de concepção de um modelo de administração do bem público que possa ser qualificada como pertinente à acepção de vontade geral. Para tanto, a pedagogia tem lugar privilegiado. Trata-se de estruturar o papel social cívico e civilizador da educação do Estado. Será preciso, por meio da escolarização, formar a individualidade das pessoas em incessante interação com a coletividade. Só assim a educação nacional contribuirá para a existência coletiva. É o que defende o texto de Rousseau: a virtude da cidadania será requisito para gerar e conferir solidez a democracias.

Em outro registro, o *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie*, cuja primeira redação teria ocorrido ainda no início dos anos de 1740, re-

trata alguns aspectos do pensamento pedagógico daquele jovem Rousseau quanto a questões de método e de técnicas a serem adotadas para o ensino de crianças. Todos esses textos parecem bastante ilustrativos inclusive para que possamos melhor compreender algumas facetas do *Emílio* – maior obra rousseauiana no cenário da Pedagogia. O Rousseau da educação pública é, contudo, muito diferente, e também posterior em relação àquele que dissertou sobre a própria preceptoría que um dia exerceu. O Rousseau estudioso da infância começou ali, no projeto de ensino que traçara, na condição de preceptor de duas crianças francesas.

A PRECEPTORIA DE ROUSSEAU

O *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie* reporta-se a uma tarefa que o jovem Jean-Jacques Rousseau desempenhou em Lyon como preceptor dos filhos de Jean Bonnot de Mably, um aristocrata francês. As crianças – François e Jean – teriam, à época, respectivamente 5 e 4 anos. A partir dessa prática, Rousseau escreve duas versões de um mesmo trabalho (NACARATO, 2004, p. 15). O referido texto – cuja primeira publicação ocorreu, em Paris, apenas no início dos anos 80 do século XVIII – é construído como meditação a propósito do ofício de preceptor por ele vivido em 1740. A ideia do trabalho era, em princípio, desenvolver um plano para a educação daquelas duas crianças de estirpe aristocrática pela exposição de projeto pretensamente inovador em relação a práticas de ensino vigentes à época.

Esse texto não teve a mesma repercussão do *Emílio*. Se, neste, Rousseau inventa uma criança, arquitetada com o propósito de relatar a desenvolvimento do ser infantil, no *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie*, o autor abarca uma situação real e propugna mais diretamente um modelo pedagógico direcionado para crianças realmente existentes. O texto foi precedido por uma versão preliminar, traduzida por Priscila Nacarato como *Dissertação apresentada ao sr. de Mably sobre a educação do sr. seu filho*¹ (ROUSSEAU, 2004a, p. 18). O autor, nessa primeira versão, escrita em 1740 e publicada somente em 1884, acentuara vários aspectos e observações pedagógicas que, na versão posterior, foram eliminados do texto. A segunda redação – já sob o título *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie* – foi publicada em 1782, embora tenha sido encaminhada aos pais das crianças em 1743. Como sublinha Nacarato (2004, p. 15), essa segunda dissertação “apresenta redação mais curta, porém mais elaborada”.

Havia, na primeira dissertação, maior ênfase em comentários críticos acerca de rotinas pedagógicas usualmente perpetradas pelos colégios, especificamente traduções, versões e ampliações de textos latinos, bem como práticas do ensino do catecismo, tão usuais à época. Ao se dirigir ao pai das crianças, Rousseau (2004a, p. 21) imediatamente evoca “os direitos

¹ No original, o texto intitula-se *Mémoire présenté à M. de Mably sur l'éducation de M. son fils* (ROUSSEAU, 1971, p. 20).

que o senhor deve conceder-me sobre o sr. seu filho” . Entre pai e preceptor firma-se um contrato, o qual Rousseau destaca (FRANCISCO, 1999). Na condição de preceptor, o filósofo sublinha, para o pai das crianças, que o contrato, estabelecido por ambas as partes, suporá delegação dos critérios sobre a educação das crianças: o pai transferindo poder para o tutor dos meninos. Mais do que isso, enfatiza a necessidade de haver concessão de direitos do pai para o preceptor. Isso, diz Rousseau (2004a, p. 21-22), “me torna depositário de sua autoridade sobre ele, e o senhor me concede sem reserva o direito de obrigá-lo a cumprir seu dever, ordenando-lhe que me obedeça como ao senhor mesmo”.

A finalidade do pacto era a de educar; e, no limite, educar seria “formar o Coração, o Juízo e o Espírito, e isso na ordem em que eu os cito” (ROUSSEAU, 2004a, p. 22). A prioridade moral era aqui declarada.

Ao manifestar – na carta dirigida ao pai das crianças – suas intenções relativamente à formação dos dois meninos, Rousseau destaca a necessidade de o preceptor obter, para a formação almejada, ascendência sobre os espíritos, de modo a controlar excentricidades e lamentações típicas da idade. Assinala que não pretende obter sua autoridade a partir de “pancadas” – método que dizia abominar, até porque o efeito da pancada cessa tão depressa quanto a dor que ela provocou. Rousseau defende “um desprezo acentuado” (2004a, p. 20), porque este, sim, permaneceria por mais tempo.

Haveria correlação entre amor e temor: “um mestre deve ser temido; para isso, é necessário que o aluno esteja bem convencido de que ele está no direito de puni-lo. Mas ele deve, sobretudo, ser estimado” (ROUSSEAU, 2004a, p. 20). Salienta a fertilidade desse equilíbrio entre amor e temor na relação mestre-discípulo. Há também severa recriminação aos padrões de instrução impostos pelos colégios da época:

...o quanto me parece insensata e ridícula a maneira pela qual as pessoas se arranjam para ensinar as crianças. Fazem-nas perder três ou quatro anos a compor terríveis versões, quando estão bem certos de que elas não encontrarão, duas vezes na vida, a oportunidade de escrever em Latim. Ensinam-lhes, em seguida, a fazer amplificações, isto é, após lhe darem um pensamento de um autor, mandam estragá-lo, alongando-o com o maior número de palavras inúteis que possam achar. Exercitam-nas muito sobre a história grega e romana e deixam-nas na mais crassa ignorância sobre a história de seu país, ensinam a elas o pior Francês, contanto que falem bem o latim. (ROUSSEAU, 2004a, p. 24)

Da agenda da educação proposta ao pai das crianças não constarão preceitos moralizadores. Esses são tidos por ineficazes, áridos e estéreis.

Não é por meio de aprendizado de preceitos morais que se formará a verdadeira moralidade. A criança aprenderá os valores e os modos de conduta adequados mediante sua interação com pessoas que ajam de acordo com as normas da moralidade. Não se trata, portanto, de cansar a memória, mas de contar “algumas histórias escolhidas com discernimento, fábulas das quais se tirará a moral para treiná-lo em encontrá-la por si mesmo” (ROUSSEAU, 2004a, p. 25). A relação entre discípulo e mestre envolve algo para além do mero acúmulo de informações. Trata-se, acima de tudo, de uma formação de almas, o que requer construção da moralidade. Tal construção, no entanto, não se dará por aprendizado de regras, de deveres e de leis, mas será engendrada por meio de “temas que são antes assuntos para conversas e passeios do que para estudos organizados” (p. 25).

Já nesse texto de juventude, Rousseau inova, antes de tudo, por manifestar seu repúdio pelos parâmetros vigentes no modelo do ensino dos colégios. Especialmente os internatos jesuíticos desconsideravam as necessidades emocionais de seus alunos, bem como seus interesses, tornando o ensino uma ação abstraída da realidade e, pela mesma razão, distante do ato de aprender (SNYDERS, 1965). Muitos dos preceitos a propósito do que posteriormente caracterizará como educação natural, bem como a veemente crítica ao formalismo e ao abstracionismo da educação da época, são tônicas da crítica aqui empreendida:

Falam-lhe de um Deus em três pessoas, das quais nenhuma é a outra e cada uma é, entretanto, o mesmo Deus [...]; todos os assuntos sobre os quais a melhor cabeça não tem força suficiente para conceber coisa alguma; numa palavra, no mesmo tempo em que começam a cultivar sua razão, obrigam-nas a fazer, a todo o momento, exceções das mais estranhas contra suas noções mais evidentes e, por cúmulo, sobrecarregam-nas com uma multidão de preceitos áridos e estéreis, concebidos em termos cuja construção mesma não está ao seu alcance; em compensação, não lhes dizem nada, nem dos princípios do Cristianismo, nem dos fundamentos da moral, deixam-nas na mais crassa ignorância sobre os deveres gerais da humanidade e creem operar maravilhas, acostumando-as a considerar, como monges imbecis, a vontade de seus mestres como a única regra geral de virtude. (ROUSSEAU, 2004a, p. 24)

Para Rousseau, como para o conjunto do Iluminismo francês, os dogmas religiosos são tidos como fontes de erro e de obscurantismo. Do mesmo modo, a moralidade era reduzida a um conjunto de preceitos ineficazes, que apenas cansariam a memória. Rousseau opunha-se, ainda, ao modo afetado de mestres pedantes, cuja principal ocupação

parecia ser a de intimidar seus alunos, mostrando a eles um semblante zangado e austero como se isso lhe assegurasse “a reputação de homem correto e laborioso” (ROUSSEAU, 2004a, p. 26). Muito antes de compor *Emílio*, Rousseau já comentava que, embora zelasse por ser escrupuloso no cumprimento de seu trabalho, optaria sempre pelo caminho que “exigir o menor esforço e dissabor aos alunos” (p. 26). Sendo assim, era necessário, acreditava o autor, contrapor-se a todos os modelos de ensino vigentes à época.

De todo modo, Rousseau ressalva que, em algumas circunstâncias, a severidade será necessária, “nos casos em que os costumes estão sendo atacados e quando se trata de corrigir maus hábitos” (2004a, p. 26). Dos maus procedimentos educativos da época decorrem maus hábitos: “daí o desprezo pelos inferiores, a desobediência aos superiores e a impolidez para com os iguais: quando nos cremos perfeitos, em que erros não caímos?” (p. 26).

Preceptor, Rousseau (2004a, p. 27) postula que “a retidão do coração, quando solidificada pelo raciocínio, é fonte da exatidão do Espírito”. Um homem de bem é aquele que não se entregará ao prazer imediato. É aquele que pondera, que mede consequências, que avalia resultados, que tem, portanto, discernimento. O primado da ética sobre o acúmulo do conhecimento erudito parece inequívoco. Trata-se de formar o coração; e isso não significa compor uma forma exterior polida. Para ser bom professor, será imprescindível o bom senso, o qual “depende ainda mais dos sentimentos do coração do que das Luzes do espírito” (p. 27). Será fundamental, sobretudo, agir com o zelo de um “homem de bem” e, como educador, manifestar, a um só tempo, “bom senso e bom gosto”:

Um homem sem espírito e sem sentimento que, saído da poeira de um colégio, se encontra, de repente, transplantado para o mundo mais polido, não está apto nem a sentir-lhe os encantos nem a inspirar o gosto por esse mundo a um aluno. Um outro homem altivo e ríspido que, imaginando-se estar acima de tudo, julgaria rebaixar-se, tomando parte em conversas comuns, conseguiria ainda menos. Para bem julgar a maneira do mundo e a vida humana, para desenvolver as suas causas, e para nelas conduzir um jovem, com sucesso, não creio, entretanto, que seja necessário ter um talento extremamente sutil; pensar certo, ter bom senso e um pouco de gosto, não ser singular nem pela tolice, nem pela fatuidade, só com isso um mestre zeloso deve conseguir formar um menino e fazer dele um cavalheiro polido e um homem de bem, o que constitui o duplo objetivo da educação. (ROUSSEAU, 2004a, p. 38-39)

A felicidade seria o resultado dessa boa educação; até porque haveria, diz Rousseau, duas formas de se chegar a ser feliz: “uma satisfazendo

as paixões e a outra moderando-as” (2004a, p. 29). São caminhos opostos que nos conduzem a duas formas de felicidade. O caminho da primeira fórmula para ser feliz, a que cede às paixões, é aparentemente mais fácil, embora seus efeitos sejam bem menos duradouros. Diz Rousseau que “o gozo imoderado do prazer é princípio de inquietude para o futuro” (p. 29). O segundo caminho é apresentado como mais valoroso e, sendo assim, adequado aos objetivos da educação, por favorecer a “tranquilidade da alma” (p. 29). A honra e a delicadeza seriam a base do sujeito educado, não as afecções da alma, rota da intemperança. Educar, na perspectiva rousseauiana, supõe ensinar a resistir ao desejo. Longe de ser palco de paixões, o mundo é apresentado por Rousseau como um “teatro dos pequenos gostos” (p. 32).

Se a educação pode ser fonte de felicidade, ela não se confundirá com o atendimento dos desejos imediatos do educando. Rousseau reconhece que se render aos desejos da criança parece ser a rota mais atraente. No entanto, diz preferir outro rumo, o da construção meticulosa de uma alegria duradoura, porém serena, até porque “quanto mais a ação do prazer é forte, menos duração tem ela; é um fato incontestável; perde-se então, com o tempo, o que se ganha com relação ao sentimento” (p. 29).

O programa de ensino proposto supunha colocar ordem nos estudos, de modo que as matérias fossem divididas e agrupadas de maneira coerente (ROUSSEAU, 2004b, p. 63). A estrutura das matérias de estudo deveria organizar o aprendizado da criança mediante níveis de dificuldades proporcionais a cada idade, sendo necessário exercitar o aluno com maior ênfase em alguns tópicos do que em outros; até para que ele não crescesse acreditando que a vida apresenta os problemas de maneira hierarquicamente encadeada, como em uma sequência. Porém:

Convém não lhe apresentar senão matérias adequadas à sua idade, e, sobretudo, exercitá-lo durante muito tempo, em temas em que a melhor solução se apresenta facilmente, tanto para conduzi-lo com facilidade e encontrá-la como que por si mesmo, quanto para evitar fazê-lo encarar os assuntos da vida, como uma sucessão de problemas em que as diversas decisões parecendo igualmente prováveis, seria quase indiferente decidir-se antes por uma do que por outra, o que o levaria à indolência no raciocínio e à indiferença na conduta. (ROUSSEAU, 2004b, p. 58)

Mediante os conteúdos das matérias ministradas, dever-se-á exercitar o aluno “na precisão e na pureza do estilo, na ordem e no método em seus raciocínios, e a desenvolver um espírito de exatidão que lhe sirva a discernir o falso ornado, da verdade simples, todas as vezes em que se apresente ocasião para isso” (ROUSSEAU, 2004b, p. 64). De maneira prescritiva, Rousseau indica também o lugar a ser ocupado pelo estudo. Um cômo-

do precisará ser reservado para estudar; e será fundamental “tornar esse quarto agradável por aquilo que poderia apresentar-se de mais alegre” (p. 60). O tempo do estudo requer espaço na vida do aluno. Ou seja: no período reservado para estudar, a criança não se deverá ocupar de mais nada. Toda forma de divertimento é, então, suprimida. Isso é fundamental para assegurar o êxito do aprendizado. O melhor horário será de manhã, logo depois que a criança acorda. E, se o aluno for refratário e não quiser se dedicar ao estudo, diz Rousseau, “eu nem daria mostras de estar percebendo, e o deixaria só e sem divertimento, aborrecendo-se, até que o tédio de ficar absolutamente sem fazer nada o trouxesse por si mesmo ao que eu exigia dele” (p. 61). Se tudo isso não der certo, aí o menino ficará de castigo. Porém, do ponto de vista de Rousseau, um “desprezo acentuado” ou uma “privação sensível” (p. 51) permanecerão por muito mais tempo no espírito da criança, obtendo melhor resultado do que obteriam as práticas de punições corporais, à época, costumeiras. O fundamental será o aluno perceber, no mestre, desaprovação diante de sua conduta. O preço de não estudar será, então, a frieza e a indiferença.

Seria importante o pai tomar parte da educação do filho, não diretamente, mas estimulando o aprendizado, informando à criança “algumas vezes sobre seus progressos, mas somente nos momentos e sobre as matérias nas quais estiver melhor” (p. 62). O propósito era levar o aluno a se tornar mais confiante em si; embora não orgulhoso. Rousseau observa que o trato com a criança inteligente requeria maior perspicácia do mestre, uma vez que “quanto mais inteligência tem uma criança, mais o conhecimento de suas próprias superioridades a torna indócil em adquirir aquelas qualidades que lhe faltam” (p. 57). Isolar a criança tanto do mimo quanto das exasperações presentes no ambiente familiar consistiria estratégia imprescindível para bem formá-la.

Como observa Cassirer, Rousseau rejeita a família como agente educativo. Falta à dimensão familiar o *savoir-faire* do ofício pedagógico, falta-lhe, sobretudo, moderação:

Contra tal excesso do poder paterno, Rousseau afirma que ele contradiz o princípio da liberdade enquanto puro princípio da razão; pois a razão, depois de despertada no homem, não pode ser submetida a quaisquer tutelas. Sua maioridade, sua autodeterminação constituem sua verdadeira essência e formam seu direito fundamental inalienável. [...] Pois quanto mais Rousseau glorifica e venera a família como forma natural da comunidade humana, menos vê nela a forma verdadeiramente moral desta comunidade.

(CASSIRER, 1999, p. 94-95)

Para integrar-se a grupos, será fundamental que o menino esteja a descoberto, ou seja, sem a âncora de um pai protetor, pronto sempre a lhe oferecer guarida. Frequentemente, na presença dos pais ou familiares, o garoto mostra-se desembaraçado, mas, “se é obrigado a se dirigir a outra pessoa ou a falar com ela, logo fica embaraçado, não pode andar nem dizer uma só palavra, ou, então, vai ao extremo e solta alguma indiscrição” (ROUSSEAU, 2004b, p. 59). Embora isso seja característico da idade, “crescemos e o que convinha ontem não convém mais hoje, e ousou dizer que ele não aprenderá nunca a se comportar adequadamente enquanto continuar com esse defeito” (p. 59). Para que se possa familiarizar com estranhos, convém que a criança seja, em alguma medida, afastada dos pais.

É também importante que se destaque no projeto a marca da vocação aristocrática da família: efetivamente, o menino, “tendo nascido tímido, tem necessidade de estar frequentemente na companhia de alguém para aprender a sentir-se aí à vontade, e conduzir-se com aquela elegância e aquela facilidade que caracterizam o homem da sociedade e o homem amável” (p. 58). Rousseau, nesse seu primeiro plano de educação, defende com firmeza o significado dos estudos para a composição de uma vida digna e significativa:

Por mais que se fale da desvantagem dos estudos e que se tente aniquilar a sua necessidade, e aumentar seus efeitos maléficos, será sempre belo e útil saber; e quanto ao pedantismo, não é o estudo mesmo que o dá, mas a má disposição da pessoa. Os verdadeiros sábios são polidos e são modestos, porque o conhecimento daquilo que lhes falta, os impede de se vangloriarem do que tem, e apenas os pequenos gênios e os meio-sábios que, julgando tudo saber, desprezam orgulhosamente aquilo que não conhecem. (2004b, p. 59-60)

CONCLUSÃO

No *Emílio*, Rousseau (1966) – como se sabe – não abordou a educação de crianças verdadeiras. A obra reconstituía a hipotética vida de um menino imaginário, traçando – a partir de sólida e instigante tese sobre os períodos e os atributos específicos do desenvolvimento infantil e adolescente – algumas diretrizes gerais que podem ser compreendidas como indicações para o processo pedagógico. No *Emílio* de Rousseau, a criança é retratada como um tipo-ideal (WEBER, 1979, p. 105), uma categoria operatória. A narrativa que relata o *Emílio* é antes uma busca de compreensão das particularidades que

tipificam a ideia de infância do que um conjunto de orientações acerca de procedimentos e métodos de ensino. O Rousseau do *Emílio* – embora buscasse retratar a infância – não elabora um roteiro sobre como ensinar crianças reais.

Já o verbete publicado na *Enciclopédia*, em 1755, sob o título *Economia (moral e política)*, bem como as *Considerações sobre o Governo da Polônia e a sua Projetada Reforma (1772)*, consistiam explicitamente em projetos concretos de educação pública – à luz do pressuposto Estado-Nação, como artífice e diretor desse mesmo ensino. Por sua vez, o *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie* – cuja primeira redação teria ocorrido ainda no início dos anos de 1740, quando Rousseau desempenhava suas atividades como preceptor – retrata, em alguma medida, alguns aspectos do pensamento pedagógico daquele jovem Rousseau quanto a questões de método e de técnicas a serem adotadas para o ensino de crianças. Todos esses textos parecem bastante ilustrativos inclusive para que possamos melhor compreender algumas facetas do *Emílio*.

O discurso de *Economia (moral e política)* e seu modelo de administração do bem público coloca a pedagogia em lugar privilegiado, propondo que o Estado exerça o papel social cívico e civilizador na educação. As *Considerações sobre o governo da Polônia* também são marcadas pela defesa de uma escolarização voltada para ancorar a existência nacional mediante ritos e saberes programáticos dirigidos à formação de uma coletividade disciplinada e virtuosa.

O estado natural é sempre, para Rousseau, referência obrigatória. A natureza tem, no pensamento rousseauiano, uma dimensão metodológica: “o homem da natureza não desapareceu, ele permanece lá, em cada criança” (GROETHUYSEN, 1949, p. 29). Por isso mesmo será necessário observar e atentar mais e melhor para as crianças, com o propósito de decifrar e de respeitar a lógica interna do desenvolvimento infantil (ROUSSEAU, 1966). Muito anterior à redação do *Emílio*, *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie* traz pistas sobre a perspectiva rousseauiana acerca da natureza da criança – sujeito a ser compreendido.

Tanto *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie* quanto *Dissertação apresentada ao sr. de Mably sobre a educação do senhor seu filho* (que, na verdade, constituem duas versões de um mesmo trabalho) apontam para o território da educação doméstica e, mais do que isso, para procedimentos e técnicas do ensino. A preocupação didática transparece claramente em ambas as versões. Primeiramente, Rousseau deixa clara a ambiguidade e as tensões da interação da família e do preceptor, sublinhando que a família transfere direitos para o preceptor, delegando a este especialmente a tarefa da instrução. Tal transferência de direitos é que criará, de alguma maneira, a legitimação do discurso pedagógico “falado” pelo educador de profissão. De certo modo, institucionaliza-se ali um domínio específico de

conhecimento: o saber pedagógico não terá, nesse sentido, a voz da família. Traz a marca de uma dada *expertise* de ofício.

A relação mestre-discípulo configura-se como um pacto de autoridade de um sobre outro, uma vez que mestre e discípulo são respectivamente sujeitos desiguais, em posições distintas e assimétricas (AQUINO, 1999), pelo lugar que ocupam diante do conhecimento. Por tal razão a autoridade será firmada como um termo médio na correlação entre amor e temor. Se o mimo não é educativo, também não será pedagógico ensinar pelo medo. Indiretamente, desde então, Rousseau – neste ponto, em confluência com os demais enciclopedistas – expressa discordância perante modos de educar de sua época; especialmente aqueles utilizados pelos colégios jesuíticos, que trabalhavam excessivamente a disciplina e a memorização.

Rousseau-preceptor não é contrário à formação de rotinas e de hábitos de civilidade. Formar a polidez, no entanto, não será tarefa precípua da instrução. Parece-lhe mais importante firmar o espírito e cultivar a retidão do caráter. Por isso, a ordem que o filósofo conferirá a suas finalidades pedagógicas será a seguinte: desenvolver sucessivamente coração, juízo e espírito (ROUSSEAU, 2004a, p. 22). Caberá, pois, oferecer às crianças meios de compreenderem os deveres de Humanidade. Justifica-se o uso de alguma severidade, com o fito de correção de maus hábitos. Isso não significa, porém, agir por ímpetos de cólera ou de exasperações. Será necessária a construção progressiva de ambiente que fortaleça, a um só tempo, a moderação de paixões e o cultivo do juízo. Só assim poderão ser adquiridos hábitos de estudo, disciplina, concentração, perseverança, enfim, esforço intelectual. Pela mesma razão:

...um homem de bem pensa quase sempre acertadamente e, quando se está acostumado desde a infância a não se aturdir com a reflexão e a não se entregar ao prazer momentâneo, senão após ter pesado as consequências e comparado as vantagens e os inconvenientes, tem-se praticamente, com um pouco de experiência, toda a aquisição necessária para formar o juízo. Parece, com efeito, que o bom senso depende ainda mais dos sentimentos do coração do que das Luzes do espírito, e verifica-se que os mais sábios e os mais esclarecidos não são sempre os mais comportados e os que melhor de conduzem nos problemas da vida. (ROUSSEAU, 2004a, p. 27)

A criança deverá ser, pela tarefa pedagógica, distanciada de suas habituais brincadeiras pueris. Quando se ensina, é indispensável direcionar o foco para inserir a criança em outro universo, o do aprendizado, que, nem por isso, deixará de ser agradável e atraente. Trata-se da descoberta do prazer de aprender. Só isso poderá criar amor pelo conhecimento. Nas

palavras de Rousseau, é tarefa do educador inspirar nas crianças o gosto pelo estudo.

Então, para afastá-lo insensivelmente de todas as suas brincadeiras pueris eu entraria em todos os seus divertimentos, e eu lhe arranjaría outros mais próprios a agradar-lhe e a excitar sua curiosidade. Recortes, um pouco de desenho, a música, os instrumentos, um prisma, um microscópio, um vidro ardente, um barômetro [...], um ímã e mil outras pequenas curiosidades me forneceriam assuntos contínuos para diverti-lo, para instruí-lo, mesmo sem que ele notasse. (ROUSSEAU, 2004a, p. 42)

O objetivo deste texto foi o de apresentar ao leitor algumas contribuições de Rousseau para a pedagogia, para além da leitura do *Emílio*. Compreender sua reflexão sobre ensino público, bem como os primeiros escritos sobre o ensino e o aprendizado no âmbito da preceptoria, nos habilita a pensar o território dos métodos e técnicas didáticas, oferecendo-nos alicerce para leitura mais arguta do pensamento pedagógico daquele século XVIII (SNYDERS, 1965). Tratado de educação, o *Emílio* é, sobretudo, uma tese sobre a acepção de infância. Mas compreender a criança-Emílio exige que enveredemos por uma história que é anterior ao menino; mas que foi também traçada pela escrita de Rousseau. Um pouco dessa história, foi o que eu procurei interpretar.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Júlio Groppa (Org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1999.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BARROS, Gilda Naécia Maciel. Rousseau e a questão da cidadania. *Convenit Internacional*, v.2, jun. 2000. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/convenit2/rousseau.htm>>. Acesso em: 4 out. 2008.
- BOTO, Carlota. *Instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola*. 2011. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- CASSIRER, Ernst. *A Questão Jean-Jacques Rousseau*. São Paulo: Unesp, 1999.
- DARNTON, Robert. *Os Dentes falsos de George Washington: um guia não convencional para o século XVIII*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- ENCYCLOPÉDIE ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, par une société des gens de lettres; mis en ordre et publié par M. Diderot... et quant à la partie mathématique par M. d'Alembert. 58 vol. dont 6 de Supplément et 10 de planches. Paris: Yverdon, 1775.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1999.

_____. Notas acerca da educação doméstica e educação pública no *Emílio* de Rousseau. *Notandum*, São Paulo, Porto, n. 16, p. 53-64, 2008. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/notand16/index.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2009.

GROETHUYSEN, Bernard. J.-J. *Rousseau*. Paris: Gallimard, 1949.

LAUNAY, Michel. *Chronologie et introduction*. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Émile ou de l'éducation*. Paris: Flammarion, 1966. p. 5-26.

MACHADO, Lourival Gomes. *Homem e sociedade na teoria política de Jean-Jacques Rousseau*. São Paulo: Livraria Martins, Universidade de São Paulo, 1968.

NACARATO, Priscila Grigoletto. Apresentação. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Ensaaios pedagógicos*. Bragança Paulista: Comenius, 2004. p. 15-17.

PIOZZI, Patrícia. Utopias revolucionárias e educação pública: rumos para uma nova "cidade ética". *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300005...>. Acesso em: 25 jul. 2009.

PISSARRA, Maria Constança P. *Rousseau: a política como exercício pedagógico*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

POSTMAN, Neil. *O Desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

ROMANO, Roberto. Mentiras transparentes: Rousseau e a contrarrevolução romântica. In: MARQUES, José Oscar de Almeida (Org.). *Verdades e mentiras: 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau*. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 15-36.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Considerações sobre o governo da Polônia e a sua projetada reforma (1772). In: _____. *Rousseau e as relações internacionais*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003. p. 223-316.

_____. *Le Discours et la polemique sur les sciences et les arts 1749-1753, 2: Oeuvres philosophiques et politiques: des premiers écrits au Contrat Social 1735-1762*. Paris: Seuil, 1971. p. 52-134. (Col. Oeuvres Complètes)

_____. Discurso sobre a origem e fundamentos da desigualdade entre os homens. In: _____. *Rousseau*. 3. ed. São Paulo: Victor Civita, 1983. p. 233-310. (Col. Os Pensadores)

_____. Discurso sobre as ciências e as artes. In: _____. *Rousseau*. 3. ed. São Paulo: Victor Civita, 1983. p. 321-352. (Col. Os Pensadores)

_____. Dissertação apresentada ao sr. de Mably sobre a educação do senhor seu filho. In: _____. *Ensaaios pedagógicos*. Tradução e apresentação Priscila Grigoletto Nacarato. Bragança Paulista: Comenius, 2004. p. 18-48.

_____. Economia (moral e política). In: DIDEROT, Denis; D'ALEMBERT, Jean le Ronde. *Verbetes políticos da Enciclopédia*. Tradução Maria das Graças de Souza. São Paulo: Discurso, Unesp, 2006. p. 83-127.

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

_____. *Émile ou de l'éducation, 3: Oeuvres philosophiques et politiques: de L'Émile aux derniers écrits politiques 1762-1772*. Paris: Seuil, 1971. p. 7-325. (Col. Oeuvres Complètes)

_____. *Mémoire présenté à M. de Mably sur l'éducation de M. son fils, 2: Oeuvres philosophiques et politiques: des premiers écrits au Contrat Social 1735-1762*. Paris: Seuil, 1971. p. 20-34. (Col. Oeuvres Complètes)

_____. Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie. In: _____. *Ensaio pedagógico*. Tradução e apresentação Priscila Grigoletto Nacarato. Bragança Paulista: Comenius, 2004a. p. 49-65.

_____. *Projet pour l'éducation de M. de Sainte-Marie, 2: Oeuvres philosophiques et politiques: des premiers écrits au Contrat Social 1735-1762*. Paris: Seuil, 1971. p. 36-43. (Col. Oeuvres Complètes)

SALINAS FORTES, Luís Roberto. *Paradoxo do espetáculo: política e poética em Rousseau*. São Paulo: Discurso, 1997.

_____. *Rousseau: da teoria à prática*. São Paulo: Ática, 1976.

SNYDERS, Georges. *La Pédagogie en France aux XVIIe. et XVIIIe. siècles*. Paris: Presses Universitaires de France, 1965.

SOUZA, Maria das Graças de. *Ilustração e história: o pensamento sobre a história no iluminismo francês*. São Paulo: Fapesp, Discurso, 2001.

_____. Ocasão propícia, ocasião nefasta: tempo, história e ação política em Rousseau. *Transformação*, Marília, v. 29, n. 2, 2006. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732006000200017...>. Acesso em: 25 jul. 2009.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Educação e política ou sobre a possibilidade de efetivar princípios. In: VAIDERGORN, José (Org.). *O Direito a ter direitos*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 25-40.

WEBER, Max. A Objetividade do conhecimento nas ciências sociais. In: COHN, Gabriel (Org.). *Weber*. São Paulo: Ática, 1979. p. 79-127.

CARLOTA BOTO

Professora de Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e bolsista produtividade do CNPq
carlotaboto@gmail.com