

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SARAH DA SILVA ARAUJO**

**O PÊNDULO DE ROUSSEAU:**  
**ENTRE A LIBERDADE E A AUTONOMIA NA FORMAÇÃO**  
**EDUCACIONAL DO EMÍLIO**

**(TESE DE DOUTORADO)**

**GOIÂNIA-GO**  
**2025**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese     Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

#### 2. Nome completo do autor

**SARAH DA SILVA ARAUJO**

#### 3. Título do trabalho

**O PÊNDULO DE ROUSSEAU: ENTRE A LIBERDADE E A AUTONOMIA NA FORMAÇÃO EDUCACIONAL DO EMÍLIO**

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

**a)** consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

**b)** novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Wilson Alves De Paiva, Professor do Magistério Superior**, em 18/09/2025, às 16:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

---



Documento assinado eletronicamente por **Sarah Da Silva Araujo, Discente**, em 18/09/2025, às 21:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5661443** e o código CRC **EF03FDBA**.

---

Referência: Processo nº 23070.033180/2025-44

SEI nº 5661443

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**SARAH DA SILVA ARAUJO**

**O PÊNDBULO DE ROUSSEAU:  
ENTRE A LIBERDADE E A AUTONOMIA NA FORMAÇÃO EDUCACIONAL DO  
EMÍLIO**

Arquivo para defesa do doutoramento em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação (19ª Turma).

Área de Concentração: **Educação**

Linha de Pesquisa: **Cultura e Fundamentos da Educação.**

Orientador: **Prof. Dr. Wilson Alves Paiva.**

**GOIÂNIA-GO**  
**2025**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

ARAUJO, SARAH DA SILVA  
O PÊNDULO DE ROUSSEAU [manuscrito] : ENTRE A  
LIBERDADE E A AUTONOMIA NA FORMAÇÃO EDUCACIONAL DO  
EMÍLIO / SARAH DA SILVA ARAUJO. - 2025.  
238 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. WILSON ALVES DE PAIVA.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de  
Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2025.  
Bibliografia.  
Inclui siglas, abreviaturas, símbolos, tabelas.

1. Jean-Jacques Rousseau. 2. Liberdade. 3. Autonomia. 4.  
Educação. I. PAIVA, WILSON ALVES DE, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**ATA DE DEFESA DE TESE**

Ata Nº 31 da sessão de Defesa de Tese de **SARAH DA SILVA ARAUJO** que confere o título de **Doutora em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **vinte e nove dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e cinco (29/08/2025)**, a partir das **14h00**, nas dependências da Faculdade de Educação, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada "**O PÊNDULO DE ROUSSEAU: ENTRE A LIBERDADE E A AUTONOMIA NA FORMAÇÃO EDUCACIONAL DO EMÍLIO**". Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor **Wilson Alves de Paiva (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Educação** pela **USP**, com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Professora Doutora **Ivone Garcia Barbosa (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **USP** - integrante titular interna, Professora Doutora **Jacira de Freitas (UNIFESP)**, doutora em **Filosofia** pela **USP** - integrante titular externa, Professora Doutora **Marisa Alves Vento (IFG)**, doutora em **Filosofia** pela **UNICAMP** - integrante titular externa e Professor Doutor **Ged Guimarães (UEG)**, doutor em **Educação** pela **UFMG** - integrante titular externo. Durante a arguição os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor **Wilson Alves de Paiva**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos vinte e nove dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e cinco.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Wilson Alves de Paiva

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivone Garcia Barbosa

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jacira de Freitas

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marisa Alves Vento

Prof. Dr. Ged Guimarães

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Wilson Alves De Paiva, Professor do Magistério Superior**, em 01/09/2025, às 13:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Jacira de Freitas, Usuário Externo**, em 01/09/2025, às 18:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Marisa Alves Vento, Usuário Externo**, em 02/09/2025, às 12:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

---



Documento assinado eletronicamente por **Ivone Garcia Barbosa, Usuário Externo**, em 12/09/2025, às 21:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

---



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Da Costa Britto Pereira Lima, Coordenadora de Pós-Graduação**, em 18/09/2025, às 11:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5593688** e o código CRC **E8D5B5F1**.

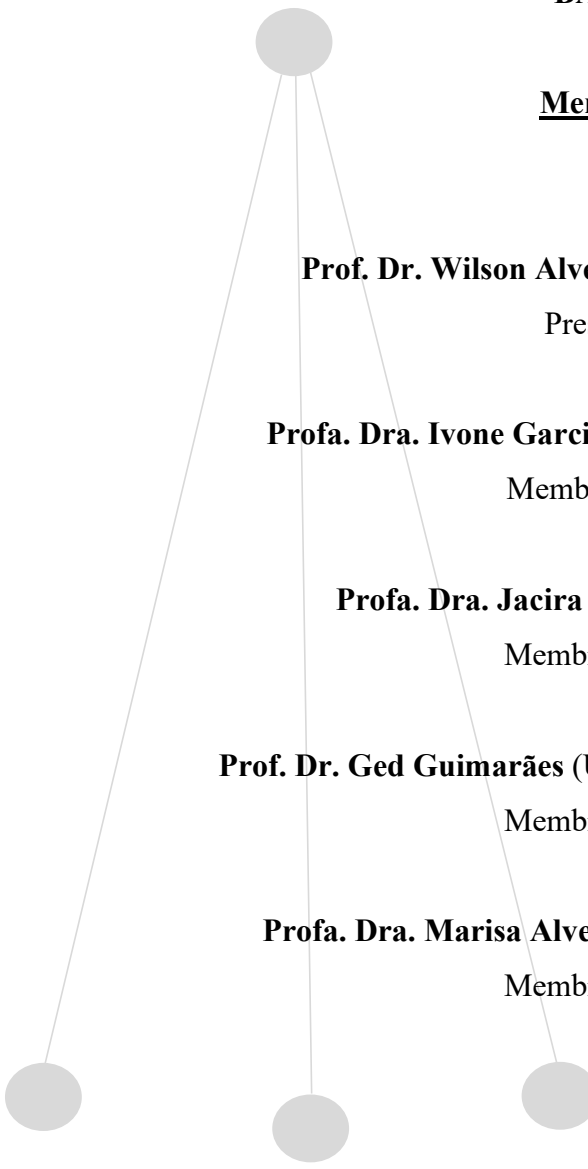
---

**Referência:** Processo nº 23070.033180/2025-44

SEI nº 5593688

**BANCA**

**Membros:**



**Prof. Dr. Wilson Alves Paiva** (PPGE/FE/UFG)  
Presidente

**Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa** (PPGE/FE/UFG)  
Membro interno

**Profa. Dra. Jacira de Freitas** (UNIFESP)  
Membro externo

**Prof. Dr. Ged Guimarães** (Universidade Estadual de Goiás)  
Membro externo

**Profa. Dra. Marisa Alves Vento** (Instituto Federal de Goiás)  
Membro externo

## AGRADECIMENTOS

Atingir este ponto de finalização desta tese me leva a um profundo sentimento de gratidão. Uma jornada árdua, que só foi possível graças ao apoio de pessoas que marcaram minha vida.

Aos meus pais, Sandra e Rosalino, que me ensinaram a importância da busca pelo saber e a força da resiliência, valores que me guiaram em cada etapa desta caminhada. À minha irmã, Sabrina, companheira de jornada, confidente e amiga, por sempre acreditar em mim. Ao meu amado esposo, Rafael, meu parceiro de vida e incentivador incansável.

Ao meu filho, ainda tão pequeno, mas já fonte de tanta alegria, inspiração e força. Sua chegada me mostrou que o amor e o cuidado podem coexistir com a busca pelo conhecimento.

Aos professores que, ao longo da minha formação, compartilharam seus conhecimentos e me inspiraram a trilhar o caminho da pesquisa. Cada um, com sua singularidade, contribuiu para a construção do meu pensamento crítico e para o meu desenvolvimento. Em especial, aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa, Profa. Dra. Jacira de Freitas, Prof. Dr. Ged Guimarães, Profa. Dra. Marisa Alves Vento, Profa. Dra. Márcia Torres Pereira e Prof. Dr. Wanderson Ferreira Lima, suplentes, por dedicarem seu tempo a leitura e avaliação desta tese. Suas valiosas contribuições, críticas e sugestões enriqueceram e enriquecerão significativamente este trabalho.

Ao meu orientador, professor Wilson Alves Paiva, a quem rendo especial agradecimento. Sua sabedoria, generosidade, rigor intelectual e orientação precisa foram absolutamente fundamentais para a realização deste trabalho. Sua paixão pela filosofia de Rousseau, sua vasta experiência e seu olhar atento me guiaram com maestria, transformando minhas ideias em uma tese original. Agradeço-lhe não apenas pelo conhecimento transmitido, mas também pelo incentivo, paciência e pela confiança em meu trabalho.

Por fim, a Jean-Jacques Rousseau, o filósofo que me desafiou a questionar o mundo e a buscar a verdade. Sua obra, complexa e multifacetada, me proporcionou uma profunda reflexão sobre a natureza humana, a sociedade e a educação, transformando a minha forma de pensar e de agir. A ele, minha eterna gratidão pela inspiração e pelo legado que continua a iluminar o nosso caminho.

## RESUMO

Este estudo, inserido no campo da filosofia da educação, utiliza o movimento pendular para desvelar a dinâmica constante entre polos aparentemente antagônicos no pensamento rousseauiano, como a natureza e a sociedade, o indivíduo e o cidadão, e o amor de si e o amor-próprio. O contexto da pesquisa abrange o Iluminismo e a crítica de Rousseau à corrupção social, destacando a relevância de suas ideias para a compreensão da condição humana. Para isso, o objetivo central da tese foi explorar essa complexa dialética, levando em consideração, o tratado pedagógico *Emílio, ou da Educação*. A metodologia empregada foi de natureza qualitativa, pautada em uma análise hermenêutica e interpretativa aprofundada das obras primárias de Rousseau, em especial, por meio de uma leitura detida de cenas pedagógicas e episódios específicos (como os episódios das favas, dos doces e do prestidigitador), que serviram como base para a compreensão da aplicação prática dos princípios rousseauianos. Além disso, a pesquisa foi embasada em uma vasta revisão bibliográfica de comentadores renomados como Ariès, Taylor, Paiva, Neuhouser e Dalbosco, permitindo uma compreensão multifacetada e crítica do pensamento do genebrino. Assim, a tese aponta que a aparente contradição no pensamento de Rousseau se resolve em uma coerência dinâmica e polissêmica, simbolizada pelo movimento pendular. A hipótese central é que Rousseau não propõe um retorno utópico ao estado de natureza, mas sim a formação de um homem natural capaz de viver autenticamente em sociedade. A tese demonstra que a bondade natural do ser humano é corrompida pelas instituições sociais, mas que a educação, por meio de uma educação negativa e do cultivo da razão sensitiva, pode preservar essa bondade inata. A educação do amor-próprio, o desenvolvimento do domínio de si e a promoção de uma liberdade bem regrada são elementos cruciais para que Emílio se torne um cidadão virtuoso, conciliando sua autonomia individual com as exigências da vida coletiva. É nesse sentido, que este trabalho oferece um arcabouço teórico para repensar as práticas pedagógicas contemporâneas, enfatizando a necessidade de uma educação que respeite o ritmo e as necessidades individuais da criança, promova a autonomia e o pensamento crítico, e prepare o indivíduo para uma participação consciente e ética na sociedade. A pesquisa sugere que a educação deve buscar um equilíbrio entre a liberdade e a disciplina, a experiência e a reflexão, a individualidade e a responsabilidade social, desafiando modelos educacionais rígidos e excessivamente focados na transmissão de conteúdo. O legado de trabalhar com as obras de Rousseau reside na sua capacidade de iluminar as complexidades da condição humana. Sua filosofia continua a ser uma fonte inesgotável para se pensar sobre a tensão fundamental entre o indivíduo e a sociedade, a natureza e a cultura. Ao explorar as nuances de seu pensamento, a tese reforça a relevância de Rousseau para os debates atuais sobre identidade, moralidade, cidadania e o papel da educação na construção de sociedades mais justas e autênticas. O movimento pendular, nesse contexto, não é apenas uma ferramenta analítica, mas um convite à reflexão contínua sobre o equilíbrio necessário para convivência humana.

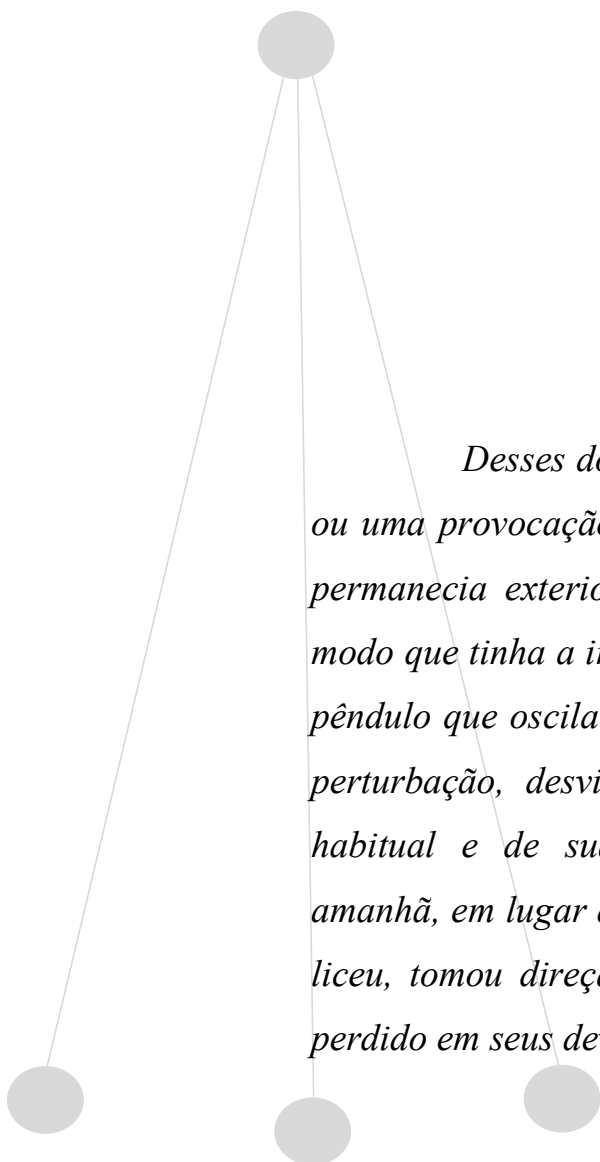
**Palavras-chave:** Jean-Jacques Rousseau; Liberdade; Autonomia; Educação.

## ABSTRACT

This study, situated within the field of philosophy of education, employs the image of the pendular movement to unveil the constant dynamic between seemingly opposing poles in Rousseau's thought, such as nature and society, the individual and the citizen, and amour de soi and self-love. The research is contextualized within the Enlightenment and Rousseau's critique of social corruption, emphasizing the relevance of his ideas for understanding the human condition. The central objective of this dissertation was to explore this complex dialectic through a close reading of the pedagogical treatise *Emile, or On Education*. The methodology is qualitative in nature, grounded in a deep hermeneutic and interpretative analysis of Rousseau's primary works, particularly through a focused reading of key pedagogical scenes and specific episodes (such as the beans, the sweets, and the magician), which serve as a basis for understanding the practical application of Rousseau's principles. In addition, the study is supported by an extensive bibliographic review of renowned commentators such as Ariès, Taylor, Paiva, Neuhausser, and Dalbosco, enabling a multifaceted and critical interpretation of Rousseau's philosophy. The thesis argues that the apparent contradictions in Rousseau's work are resolved within a dynamic and polysemic coherence, symbolized by the pendular movement. The central hypothesis is that Rousseau does not advocate a utopian return to the state of nature, but rather the formation of a natural man capable of living authentically within society. The research demonstrates that while the human being's natural goodness is corrupted by social institutions, education—through negative education and the cultivation of sensitive reason—can preserve this innate goodness. The education of self-love, the development of self-mastery, and the promotion of well-regulated freedom are essential elements for Emile to become a virtuous citizen, reconciling individual autonomy with the demands of collective life. In this sense, the dissertation offers a theoretical framework for rethinking contemporary pedagogical practices, emphasizing the need for an education that respects the individual rhythm and needs of the child, fosters autonomy and critical thinking, and prepares the individual for conscious and ethical participation in society. The study suggests that education should seek a balance between freedom and discipline, experience and reflection, individuality and social responsibility, challenging rigid educational models overly focused on content transmission. The legacy of engaging with Rousseau's works lies in their ability to illuminate the complexities of the human condition. His philosophy remains a fertile source for reflecting on the fundamental tensions between individual and society, nature and culture. By exploring the nuances of his thought, the thesis reinforces Rousseau's relevance to contemporary debates on identity, morality, citizenship, and the role of education in building more just and authentic societies. In this context, the pendular movement is not merely an analytical tool, but an invitation to continuous reflection on the equilibrium necessary for human coexistence.

**Keywords:** Jean-Jacques Rousseau; Freedom; Autonomy; Education.

## EPÍGRAFE



*Desses dois acontecimentos, emanava uma ordem ou uma provocação. A única diferença era que o primeiro permanecia exterior e o outro totalmente interior, de tal modo que tinha a impressão de ficar entre os dois como um pêndulo que oscila. Um e outro provocavam nele profunda perturbação, desviando a tal. Suas ideias de seu curso habitual e de suas obrigações quotidianas que, certa amanhã, em lugar de tomar automaticamente o caminho do liceu, tomou direção oposta, afastando-se cada vez mais, perdido em seus devaneios.*

**Jakob Wassermann**

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
Parte I – Primeiro Movimento Pendular.....	34
CAPÍTULO 1– O CONCEITO DE INFÂNCIA.....	35
Introdução.....	35
A pendulação de um conceito.....	36
A infância na antiguidade.....	47
A infância na Idade Média.....	50
A infância na modernidade.....	54
CAPÍTULO 2 - A INFÂNCIA ROUSSEAUNIANA.....	61
Introdução.....	61
O iluminismo paradoxal de Rousseau.....	61
A natureza e a infância.....	64
Emílio e o gozo da Liberdade.....	75
Entre favas e truques: educação pela experiência estética.....	79
A educação negativa: princípios e problemas.....	86
Rousseau e Locke: a questão da razão.....	94
A Razão Sensitiva.....	100
Parte II – Segundo Movimento Pendular.....	108
CAPÍTULO 1– O CAMINHO DA CORRUPÇÃO.....	109
Introdução.....	109
O caminho da corrupção.....	112
A bondade ameaçada: entre o ideal natural e a civilização corrompida.....	117
A Emergência da Corrupção.....	126
A Desfiguração Humana.....	130
A Luta Entre Extremos.....	135
CAPÍTULO 2 - EMÍLIO: O CIDADÃO DO CONTRATO SOCIAL?.....	142
O contrato social de Rousseau.....	142
"Rousseau, ama teu país".....	152
Considerações sobre o governo da Polônia.....	155
Parte III – Terceiro Movimento Pendular.....	168
CAPÍTULO 1 - A MARCHA DA LIBERDADE E DA AUTONOMIA.....	169
Introdução.....	169
A marcha da natureza e o preceptor como intérprete.....	170

Liberdade condicionada.....	173
A Educação do Amor-Próprio .....	179
O domínio de Si.....	185
A autonomia em Rousseau .....	187
De Rousseau a Taylor: o equilíbrio da autenticidade .....	192
<b>CAPÍTULO 2 - O PÊNDULO DE ROUSSEAU .....</b>	<b>197</b>
O Conceito do Movimento Pendular .....	197
O Pêndulo e a Epistemologia Rousseauiana.....	200
A Formação do Indivíduo em <i>Emílio</i> .....	203
A Busca pela Autenticidade .....	209
O Pêndulo como Metáfora da Condição Humana .....	214
O Pêndulo entre Liberdade e Autonomia: A Busca de Rousseau pelo Equilíbrio Humano .....	217
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>222</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>228</b>
OBRAS ROUSSEAU .....	228
OBRAS GERAIS .....	229

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

A epígrafe que abre esta tese não pertence à pena literária e filosófica de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), objeto das discussões do presente texto, mas pertencem a Jakob Wassermann (1873-1934), o escritor judeu-alemão da virada do século XIX para o XX e autor de uma trilogia de cunho psicológico (*O processo Maurizius/EtzelAndergast/A terceira existência de Joseph Kerkhoven*), bem parecido ao estilo do escritor russo Fiódor Dostoiévski, na qual discute sobre a justiça e a busca pela verdade — temas que preencheram a vida de Rousseau e deram-lhe material para uma farta discussão filosófica por toda sua vida. Ao defender tais temas, o filósofo genebrino adotou o lema *vitam impendero vero*, isto é, o esforço de consagrar a vida à verdade, e a defendeu como um *jeton* de sua vida.

Entretanto, não é este o tema que pretendemos abordar aqui, mas a dinâmica que existe entre dois polos opostos, no pensamento rousseauiano, que revela uma coerência metodológica que merece ser investigada mais a fundo. Quase no final do primeiro livro da trilogia de Wassermann, isto é, de *O processo Maurizius*, o jovem Etzel conversa com um escritor, chamado Ghisels, de quem ouve a seguinte afirmação, a qual reverbera muitas das afirmações de Rousseau contidas tanto no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens (Segundo Discurso)*, como no *Contrato Social* ou no *Emílio*:

A justiça e o amor eram primitivamente unidos pelos laços fraternais. Na nossa civilização, não são nem mais parentes afastados. Pode-se dar desse estado de coisas muitas explicações, sem nada explicar. Não temos ainda o povo, um povo que constitua o corpo da nação e, por consequência, o que chamamos democracia se reduz a uma coletividade amorfa que não se pode organizar nem se elevar e que asfixia todo e qualquer idealismo (Wassermann, 2021a, p. 289).

De volta à epígrafe, o que nos interessa é ressaltar, portanto, que a mais importante dessas aproximações é quanto à ideia da existência de dois polos nos quais se constitui o pensamento de Rousseau. Ao escrever de modo eloquente sobre diferentes temas, às vezes paradoxais, o genebrino agia de forma estratégica para criticar os preconceitos de sua época (Salinas Fortes, 1997) e de modo didático para educar seu leitor (Scott, 2020). Mal compreendido, foi chamado por muitos contemporâneos de hipócrita que gostava, como diz o

---

<sup>1</sup> Parte desta introdução foi publicada em forma de artigo na revista *Foco*, sob o título: “A dinâmica pendular no pensamento de Rousseau: algumas considerações”, que pode ser lido no seguinte link: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5056>  
ARAÚJO, Sarah da Silva; PAIVA, Wilson Alves de. A Dinâmica Pendular no Pensamento de Rousseau: Algumas Considerações. FOCO (Faculdade Novo Milênio), v. 17, p. e5056, 2024.

Francês do diálogo *Rousseau juiz de Jean-Jacques*, “de brincar com o público e exibir sua eloquência, provando sucessivamente o favorável e o contrário, e conduzindo seus leitores de um extremo ao outro para zombar de sua credulidade” (Rousseau, 2022, p. 88). O que revela um pensamento cuja dinâmica interna promove um movimento – que aqui chamo pendular – ora para um lado, ora para o outro; e não um pensamento contraditório, como o classifica o crítico literário romeno Basil Munteano,<sup>2</sup> mesmo que amenize a afirmação dizendo que Rousseau até pode ter sido um homem contraditório e duplo, mas que ele tinha consciência de suas contradições. Para o crítico romeno, Rousseau refletia sobre as próprias contradições, provocando-as deliberadamente, como um método de conhecimento e como apreensão mesma das contradições de seu tempo, bem parecido à análise que Isaiah Berlin (2013) faz de Rousseau, ao tratar das raízes do romantismo. Fazendo coro a isso, uma vez Prado Jr. (2008, p. 52) defendeu que é perceptível em seus escritos “a expressão de um ritmo existencial” que conjuga as típicas contradições de sua época numa singularidade de pensamento e numa unidade interpretativa. Tal compreensão nos vem, sobretudo quando situamos de um lado a produção lógica, racional e normativa, que traduz a tendência civilizadora do Iluminismo; e, de outro, a produção literária, que traduz o remanescente lirismo barroco francês, bem como o sentimento naturalista pré-romântico, de valorização das emoções e da introspecção melancólica. Para fins desta tese, o máximo que podemos dizer é que Rousseau foi um homem de paradoxos, como ele mesmo assume, e sua posição bipolar não significa uma contradição irreconciliável, mas um posicionamento dinâmico e pendular que estrutura toda sua filosofia.

O que acontece é que uma rápida leitura de suas obras pode levar à interpretação equivocada de uma contradição e um posicionamento dicotômico. Por exemplo, na *Épître à Monsieur Parisot*<sup>3</sup> (Rousseau, 1964a, *O.C.*, T. II, p. 1136-1144), escrita entre 1741 a 1742, o autor afirma que não seria bom que houvesse menos desigualdade na vida social; enquanto que, por outro lado, no *Segundo Discurso*, desenvolvido aproximadamente uma década depois, e obviamente bem mais elaborado, aparece sua veemente denúncia contra a desigualdade. Em seu *Projet pour l'éducation de Monsieur de Sainte-Marie* (Rousseau, 1969, *O.C.*, T. IV, p. 35-51), escrito no final de 1740, durante o período que teve uma breve atuação como preceptor, recomenda que o *gouverneur* devia exercitar o raciocínio com a criança, tal como defendeu o inglês John Locke<sup>4</sup> em suas obras; e, em sua obra magna, ou seja, no tratado educacional *Emílio*

---

<sup>2</sup>Na obra *Solitude et contradictions de Jean-Jacques Rousseau* (1975).

<sup>3</sup> Referindo-se a Gabriel Parisot (1680-1762), que foi cirurgião e membro da Academia de Lyon.

<sup>4</sup> John Locke (1632-1704), que em *Some thoughts concerning education*: “Raciocínio – Pode-se maravilhar que mencionei o raciocínio com as crianças, e ainda penso ser o caminho correto de lidar com elas. Elas o desenvolvem

ou da educação, Rousseau tece críticas ao filósofo inglês, afirmando que o que se deve evidenciar na educação da criança é o desenvolvimento da sensibilidade e não o do raciocínio. Isto é, o Rousseau do *Projet* às vezes pode não parecer ser o mesmo do *Emile*; assim como o do *Contrato Social* pode não parecer ser o mesmo autor da novela *Júlia ou A Nova Heloísa*, nem nos argumentos, nem no estilo da escrita, pois alguns trechos de seu tratado político, cuja importância evoca a necessidade da natureza documental, como escritura, tem uma estrutura retórica quase para ser declamada, embora a maior parte seja de uma rígida escrita filosófica; enquanto que seu romance epistolar, de natureza mais parlatória, segue o rigor de uma escrita descritiva. E, por fim, de novo no *Emílio*, o trecho da *Profissão de fé do Vigário Saboiano*, apresenta um dualismo psicológico no qual a consciência é tida como natural ao mesmo tempo que implica julgamento de nossas ações, uma vez que, mesmo sendo um “instinto divino”, necessita da vida social. *Last but not least*, a quase afirmação de uma sociabilidade humana natural<sup>5</sup> que, levada ao pé da letra, contraria sua filosofia no cômputo geral. Apresentamos aqui esses aparentes paradoxos, já que Rousseau foi, como afirma Babbitt (1947, p. 247), o mais paradoxal de todos os escritores<sup>6</sup>, apenas para ilustrar a perspectiva de seus críticos, embora algumas diferenças sejam devidas ao gênero de cada obra, e outras às más interpretações.

Entretanto, se há uma coerência interna e uma unidade no pensamento de Rousseau, como defenderam alguns, a exemplo de Cassirer,<sup>7</sup> e como o próprio genebrino tentou fazê-lo, ao dizer na *Carta a Beaumont* que escrevera sobre diversos assuntos mas sempre dentro dos mesmos princípios, quer dizer, sempre a mesma moral, a mesma crença, as mesmas máximas e opiniões, essa unidade só pode ser polissêmica (Vargas, 1997) e dinâmica (Silva, 2023); ou ainda, sustentada por um movimento pendular. Até porque, como diz Groethuysen (1947 e

---

tão cedo quanto a linguagem e não deixo de observar que elas amam serem tratadas como criaturas racionais, mais cedo do que se imagina” (2017, p. 64 – tradução nossa).

<sup>5</sup> “Mas se, como não se pode pôr em dúvida, o homem é sociável por sua natureza, ou ao menos feito para sê-lo, ele só o pode se através de outros sentimentos inatos, relativos à sua espécie; pois, em se considerando unicamente a necessidade física, ela deve certamente dispersar os homens ao invés de aproximá-los”. (Rousseau, 1973, p. 331. *O.C.*, T. IV, p. 600).

<sup>7</sup> Embora alguns, como Melzer (1990), afirmem que o pensamento de Rousseau é de fato contraditório.

<sup>6</sup> Traduzido do Inglês: “As to the direction in which Rousseau is moving and therefore as to the quality of his paradoxes there can be little questions. His paradoxes – and he is perhaps the most paradoxical of writes – reduce themselves on analysis to the notion that man has suffered a loss of goodness by being civilised, by having had imposed on his unconscious and instinctive self some humanistic or religious discipline – e.g., « The man who reflects is her depraved animal » ; « True Christians are meant to be slaves » ; decorum is only the « vanish of vice » or the « make of hypocrisy »” (Babbitt, 1947, p.247)

<sup>7</sup> Ernst Cassirer (1874-1945), na reunião consagrada a discutir a unidade do pensamento de Rousseau, realizada em 27 de fevereiro de 1932, quando buscou interpretar essa unidade à luz da filosofia kantiana, com foco na liberdade moral. Além dele, Robert Derathé, na obra *L’unité de la pensée de Jean-Jacques Rousseau*; a coletânea de Bénichou et al. *Pensée de Rousseau*; Yves Vargas com seu texto *L’unité du rousseauisme*; e Starobinski na obra *Jean-Jacques Rousseau la transparence et l’obstacle*.

1949), não existe uma dualidade de ideal em Rousseau, isto é, uma relação dicotômica entre a polaridade de seu pensamento (Paiva, 2010), mas uma relação dinâmica entre os polos, que vamos chamar aqui de ponto *alfa* (A) e ponto *ômega*( $\Omega$ ): natureza por um lado (A) e sociedade por outro ( $\Omega$ ); homem natural por um (A), homem civil por outro ( $\Omega$ ); educação negativa por um lado (A) e educação positiva por outro ( $\Omega$ ); instinto e lei; etc, cuja coexistência e dinamismo permitem uma oscilação entre um polo e outro. Como diz Scott (2020, p. 4), “ele frequentemente solicita ao seu leitor para comparar as imagens que ele evoca – por exemplo, o homem natural e o homem civil, meu aluno e seu aluno – a fim de corrigir a perspectiva do leitor”.<sup>8</sup> A força vetorial que impulsiona essa oscilação se encontra na retórica que emprega para comunicar seus valores e seus posicionamentos, principalmente no *Emílio* cuja formação enfoca a importância dos elementos naturais, enquanto também introduz princípios morais. Seu pensamento nada tem de estático, mas dinamiza-se numa escala entre os pontos que se referem à natureza e os pontos da estrutura social. E o mais interessante é, como diz Silva (2023, p. 37), Rousseau não se limita a “marcar as medidas na observação”, mas também a “estabelecer os princípios que se impõem como regra ou pontos de análise atuando como dimensão estática no sistema”. Além do mais, na dimensão do poder ser, a interdependência entre o estático e o dinâmico “aponta para certa ordem (civil, política), para certo equilíbrio interno a partir do dinamismo frente ao estático” (idem, p. 157). Uma ordem desejável e possível, dentro do movimento pendular de nosso filósofo.

Esta foi, basicamente, a ideia que ficou sem solução na pesquisa de mestrado. Algo que me incomodou, mesmo após a conclusão dessa etapa, e que me levou a elaborar um projeto de doutoramento em que eu pudesse, enfim, desenvolver minha interpretação sobre essa tensão recorrente no pensamento de Rousseau. Minha trajetória acadêmica foi marcada por uma rica diversidade de áreas do conhecimento, abrangendo Letras, Pedagogia e Direito. Essa formação multifacetada reflete não apenas meu amor pelos livros, mas também meu desejo profundo de compreender e transformar a realidade ao meu redor. Durante meu mestrado em Educação, mergulhei nas ideias revolucionárias de Jean-Jacques Rousseau, um filósofo cuja visão sobre a natureza humana e a educação ressoou profundamente em meu coração. A interseção dessas disciplinas não apenas enriqueceu minha compreensão teórica, mas também moldou minha abordagem prática, integrando a sensibilidade literária com a pedagogia e o rigor jurídico. Cada livro lido, cada teoria estudada e cada aula ministrada podem constituir-se, para mim, em um

---

<sup>8</sup>Tradução livre de: “he frequently asks his reader to compare the images he evokes – for example, “natural man” versus “civil man”, “my pupil” versus “your pupil” – in order to correct the reader’s perspective”.

passo em direção a um mundo mais justo e iluminado pelo poder transformador da educação e da literatura, que podemos encontrar nas obras de Rousseau.

É nesse sentido que proponho, nesta tese, investigar a complexa relação entre liberdade e autonomia na obra de Jean-Jacques Rousseau, elegendo como fio condutor o movimento pendular. Longe de uma análise estática, buscaremos evidenciar a dinâmica presente no pensamento do filósofo genebrino, explorando como a formação educacional do Emílio oscila entre a valorização da liberdade individual e as exigências da vida em sociedade. Para tanto, percorreremos um caminho que se inicia com a análise do conceito de infância em Rousseau, confrontando-o com as críticas à sociabilidade e à corrupção moral presentes no *Segundo Discurso*. Em seguida, investigaremos a possível conciliação entre *Emílio* e o *Contrato Social*, buscando compreender como o indivíduo formado para a liberdade pode se tornar um cidadão. Por fim, defenderemos a importância da formação para a autenticidade, onde o gozo da liberdade é equilibrado pendularmente pela responsabilidade civil e pela autonomia, elementos essenciais para a construção de um indivíduo pleno e consciente de seu papel no mundo

No percurso desta pesquisa, optei por uma metodologia de natureza qualitativa, com base em uma análise hermenêutica e interpretativa das obras de Jean-Jacques Rousseau, com foco especial em *Emílio, ou da Educação*. Portanto um estudo teórico, desenvolvido em forma de pesquisa bibliográfica de obras do autor e de balizados comentadores. De modo que a pesquisa foi complementada pela produção de estudiosos de Rousseau e da produção sobre a liberdade e a autonomia, incluindo obras como a de Ariès, Taylor, Spector e Critchley, entre outros, para contextualizar e aprofundar a análise. Considero que essa metodologia visa proporcionar uma compreensão profunda e equilibrada da educação rousseauiana, destacando a relevância do movimento pendular para entender a formação educacional proposta por Rousseau e suas implicações teóricas e práticas. A análise hermenêutica inclui o estudo detido de cenas pedagógicas e episódios específicos, como o “episódio dos doces”, no *Emílio*, para refletir sobre uma possível aplicação prática das teorias de Rousseau. Importa acrescentar que o estudo utilizou também, em alguns trechos, uma abordagem comparativa, contrastando as ideias de Rousseau com as de outros filósofos, como Locke, e explorando ainda a perspectiva estética do jardim e da educação negativa. O problema central desta pesquisa é compreender de que modo Rousseau concebe a formação do *Emílio* como um processo pendular entre liberdade e autonomia, superando interpretações que reduzem seu pensamento a contradições ou dicotomias. Ela se estruturou e se desenvolveu coincidindo com a organização desta tese, em

três partes principais, cada uma representando um movimento pendular distinto na obra de Rousseau.

Para alcançar esse objetivo, a pesquisa se propôs a investigar como Rousseau concebe a educação como um processo dinâmico, que oscila entre a liberdade natural do indivíduo e a autonomia adquirida através da educação. O movimento pendular é utilizado para ilustrar essas oscilações e servirá como um fio condutor ao longo do trabalho. Especificamente, a pesquisa objetivou: analisar o conceito de infância em Rousseau - compreender como Rousseau define a infância e sua importância no desenvolvimento humano; investigar a crítica de Rousseau à sociabilidade e à corrupção moral; examinar a crítica de Rousseau no *Segundo Discurso*, abordando os problemas da sociabilidade e a corrupção moral que emergem com o desenvolvimento das sociedades; explorar uma possível conjugação ou aproximação de *Emílio* e o *Contrato Social* – refletindo sobre as formas de participação política de Emílio e discutindo como o autor concebe a relação entre o indivíduo e a sociedade; examinar a marcha da liberdade e da autonomia - discutir a marcha da liberdade e da autonomia na educação rousseauiana. Assim, foram analisados temas como a marcha da natureza, a educação do amor-próprio e o domínio de si; e defender a formação para a autenticidade - defender a visão de Rousseau sobre a formação para a autenticidade, onde o gozo da liberdade é equilibrado pela responsabilidade civil e autonomia. Estes objetivos visam proporcionar uma compreensão profunda e equilibrada da educação rousseauiana, destacando a relevância do movimento pendular para entender a dinâmica implicada em seu pensamento e em seu projeto de formação educacional, assim como suas implicações teóricas e práticas.

Poderíamos terminar aqui esta Introdução. Porém, considero importante introduzir ainda algumas questões de cunho teórico para melhor explicitar o objeto de estudo e, embora fique longa, esta parte introdutória requer certas considerações. De volta ao início, isto é, a Wassermann e à epígrafe aqui colocada, a frase se encontra na abertura do segundo capítulo da obra *O processo Maurizius*, e revela o espírito de Etzel, o jovem protagonista que, na ausência da mãe, sentia as provocações da vida e seu pensamento oscilava entre o rigor das condições sociais, dadas por seu pai, o rigoroso e circunspecto Barão Andergast, e uma vida livre, sem obrigações cotidianas, de puro devaneio. Ao longo da leitura, na descrição dos devaneios desse jovem, a imagem que nos vem à mente é a de Rousseau deambulando-se pelos campos e florestas, imerso em profundos pensamentos, os quais incluíam a perda de sua mãe, provocada por complicações de seu parto. Essa descrição também nos faz lembrar a escrita poética de Rousseau sobre as condições dos camponeses, da vida campestre e dos aspectos da natureza.

Igualmente, quando no romance o jovem alemão resolve abandonar seu pai e partir em busca de melhores explicações sobre o dito processo, somos tentados a comparar a situação com o jovem Rousseau que, com a mesma idade de Etzel, resolveu deixar sua cidade natal e partir sem rumo definido. Ainda por analogia, outras imagens vão surgindo que se assemelham à vida e à obra do genebrino, como a identificação de Etzel com a avó (uma mulher idosa) e a de Rousseau com Mme de Warens,<sup>9</sup> 13 anos mais velha. Do mesmo modo, podemos comparar as descrições das caminhadas peripatéticas de Rousseau pelo campo para herborizar e refletir sobre a natureza e a condição humana na vida social, com o personagem de Wassermann, cujo enredo leva Etzel por vários lugares da Alemanha em devaneios em busca da verdade.

Do ponto de vista existencial, referindo-se à vida pessoal de Jean-Jacques Rousseau, sabemos que ele foi criado entre dois mundos, isto é, por um lado o rural, que evoca sua infância, a simplicidade e a rusticidade da vida, a inocência e a ignorância, assim como a liberdade e a proximidade da natureza; e por outro lado o urbano, que evoca a dimensão do processo civilizador, tanto no refinamento dos costumes quanto na busca pela *politesse* e na formação do *honnête homme* (Elias, 1990). Ao ver-se órfão de mãe desde cedo, sua educação ficou a cargo do pai e de uma tia, responsáveis por sua sobrevivência, já que nascera muito doente. Foi criado por eles até que o pai, após arrumar uma discussão com um oficial da lei, expatria-se de Genebra e deixa o filho aos cuidados do tio Bernard, que morava no campo. Por essa experiência Rousseau desenvolve um gosto pela realidade telúrica do campo, dos camponeses e da paisagem rural. Ele mesmo afirma: “A simplicidade da vida campestre me fez um bem inestimável [...]” (Rousseau, 1959, *O.C.*, T. I, p. 18).

Aliás, sem sair da perspectiva existencial, em suas *Confissões* Rousseau afirma ter nascido com uma tendência natural para a solidão, mas ao fim de sua vida, ao escrever seus *Devaneios de um caminhante solitário*, reclama logo na abertura da Primeira Caminhada que “o mais sociável e o mais afetuoso dos humanos” (2017, p. 15) fora proscrito da vida social por acordo unânime. Ao mesmo tempo que amava os espaços vazios, como o campo, os bosques e os lagos, por onde pudesse caminhar e refletir de modo solitário, também se agradava da companhia de seus pares, tanto nos salões como nas discussões privadas. Todas essas foram experiências pessoais que ajudaram a moldar uma personalidade híbrida, que valoriza os princípios sociais bem estabelecidos, a ordem, a lei e a justiça, ao mesmo tempo que buscava

---

<sup>9</sup>Louise Éléonore de la Tour duPil (1699-1762), baronesa de Warens, nobre francesa que abrigou e protegeu Rousseau na cidade de Annecy quando ele fugiu de Genebra em 1728.

nos meios não sociais, isto é, nos espaços naturais, seu referencial de vida, de homem e de educação.

Seu paradoxo da existência revela um filósofo que desenvolveu um pensamento duplo, com elementos do individualismo e do coletivismo ao mesmo tempo, isto é, os dois ideais que interligam sua obra e despontam como referenciais máximos de seu pensamento e que adota por toda a vida: a natureza e a sociedade; e forma o que podemos chamar de tripé existencial rousseauiano: homem, natureza e sociedade (Paiva, 2021). Presentes em sua concepção de *homme*, tais ideais se transformam em elementos constitutivos de um ser que, mesmo saindo do estado de natureza, por força de inúmeras causas que impulsionaram o aperfeiçoamento, pode ter sua existência bem conduzida por um processo educacional que objetive manter (ou resgatar) os aspectos naturais. Nesse caso, como diz Jimack (1960, p. 96), “ele não é duplo, é composto”, até mesmo reafirmando a disposição de Rousseau na primeira versão do *Emílio* (*Manuscrit Favre*), no qual o genebrino utiliza esse termo. Sendo, pois, composto, o homem só se realiza de forma autêntica pela via da superação da dicotomia entre o indivíduo e a sociedade; e, no caso da educação, entre a educação doméstica (que é individual) e a educação pública (que é coletiva). Embora Rousseau discuta essas duas dimensões formativas em separado, assim se expressa no *Emílio*: “Se o duplo objetivo que se propõe pudesse porventura reunir-se num só, eliminando as contradições do homem, eliminar-se-ia um grande obstáculo à sua felicidade” (Rousseau, 1973, p. 15). Ou seja, entre as duas opções Rousseau não descarta nenhuma e sugere uma terceira alternativa, como diz Maruyama (2001, p. 36): “Rousseau pretende unir no Emílio, por meio de um método pedagógico, os dois princípios, de modo que ele seja ao mesmo tempo homem exemplar e cidadão exemplar”. Curiosamente, as formas de eliminar as contradições e os obstáculos à felicidade vieram à mente de Rousseau durante suas caminhadas, seus devaneios e reflexões peripatéticas as quais lhe concederam uma epifania que o fez compreender os problemas humanos e suas possíveis soluções.

Um dos frutos dessas caminhadas é a poética obra *Devaneios de um caminhante solitário*, cuja descrição pode ter inspirado Wassermann, assim como uma plêiade de outros escritores, sobretudo os poetas românticos, como Henri David Thoreau (1817-1862) que passou por uma experiência radical ao viver sozinho por meses na floresta, no ano de 1845, da qual resultou a obra *Walden ou a vida nos bosques*. A frase “No meio de uma chuva mansa, tomado por esses pensamentos, de súbito senti uma companhia tão doce e benéfica na Natureza” (Thoreau, 2021, p. 131) traz a mesma intimidade com a natureza que encontramos nos *Devaneios* rousseauianos. E, para citar mais um exemplo, alguns trechos da obra *Os anos de*

*aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe, também evocam o lirismo rousseauiano. Exemplo disso é a abertura do capítulo 1 do Livro VII que diz:

A primavera aparecera em todo seu esplendor; uma tempestade prematura, que havia ameaçado todo o dia, abateu-se impetuosamente sobre as montanhas; a chuva dirigiu-se para o campo, o sol reapareceu brilhante e sobre o fundo cinza descortinou-se um magnífico arco-íris. Wilhelm cavalgava em sua direção, enquanto o contemplava melancolicamente (Goethe, 2020, p. 405).

Na obra de Wassermann também é possível encontrar essas descrições telúricas, como a seguinte: “pôs-se a errar pela floresta sem se preocupar com a tempestade e os aguaceiros que, de quando em quando, desabavam sobre as árvores” (Wassermann, 2021a, p. 23). Intimidade que salta das linhas da *Quinta Caminhada dos Devaneios*, por exemplo, quando Rousseau fala das margens selvagens e românticas do lago de Genebra, ou das colinas e montanhas azuladas ao redor de Neuchâtel. Desnecessário citar aqui mais trechos, pois toda obra dos *Devaneios* está repleta de afirmações semelhantes e que certamente inspiraram Goethe, Thoreau, Wassermann, e tantos outros escritores.

As comparações de cunho literário poderiam preencher muitas páginas, e incluir aqui Brönte, a poetisa inglesa, e talvez outros mais; mas não o faremos, pois o que pretendemos discutir aqui é a alteração dinâmica que existe entre os dois polos, isto é, o polo “Natureza” e o polo “Sociedade”. O elemento “Natureza” na obra de Rousseau evoca quase sempre o sentido de ordem, enquanto “Sociedade” é visto, sobretudo no *Segundo Discurso*, como elemento dedesordem, de corrupção e caos.<sup>10</sup> *Mutatis mutandis* é o que pode ser encontrado na seguinte frase, escrita por Wassermann, após dizer que Etzel vivia entre o domínio da ordem e o da provocação. Diz ele que Etzel “tinha a impressão de ficar entre os dois como um pêndulo que oscila” (Wassermann, 2021a, p. 23). E é justamente essa perspectiva, ou seja, o movimento pendular entre os dois polos, que pode ser aplicada à situação existencial e filosófica de Rousseau.

Tomemos, pois, o “pêndulo” em seu sentido metafórico, apenas comparativo com sua dinâmica física e mecânica, cuja ideia quase sempre nos remete às experiências de físicos conhecidos, como o pêndulo de Newton<sup>11</sup> ou o de Foucault.<sup>12</sup> Importante ressaltar, que a

---

<sup>10</sup>Mais uma vez vigora o sentido pendular: ora sua crítica ferrenha (Segundo Discurso), ora seu discurso laudatório em prol das sociedades bem ordenadas, como a de Roma, de Esparta etc.

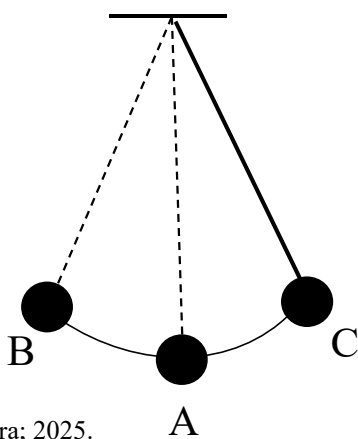
<sup>11</sup>*Isaac Newton* (1642-1727), físico e matemático inglês, o qual elaborou o princípio geral da dinâmica, chamado de Segunda Lei de Newton, que explica que a aceleração é proporcional à força empregada sobre o corpo. Em vez de um pêndulo simples, com apenas um eixo, Newton desenvolveu um com cinco eixos, cujas esferas foram colocadas lado a lado para estudar a transferência de força de uma para a outra.

<sup>12</sup>*Jean Bernard Léon Foucault* (1819-1869), físico e astrônomo francês, que desenvolveu uma experiência para provar a rotação da Terra. Colocou em 1851 no Panteão de Paris um pêndulo com uma esfera oca de 30kg (estendido por um fio de 67m), repleta de areia que saía pelo pequeno orifício para marcar o movimento.

decisão de usar a metáfora do pêndulo nesta tese tem raízes na minha trajetória acadêmica. No mestrado, quando escrevi a dissertação *Emílio na contramão da educação instituída*, já percebia como Rousseau propunha caminhos que iam contra o modelo tradicional de educação. Com o tempo, e principalmente com as leituras que meu orientador, professor Wilson Alves Paiva, me indicou, fui percebendo que esse “ir na contramão” não acontecia só na área da educação, mas aparecia também em outros aspectos do pensamento rousseauiano. Em várias obras, ele ora caminha em direção à natureza, ora se volta para a sociedade; ora valoriza a razão, ora destaca os sentimentos; ora busca o convívio coletivo, ora prefere a solidão. Foi assim que comecei a enxergar esse movimento constante de ida e volta, de oscilação entre polos, como algo essencial na obra de Rousseau. A metáfora do movimento pendular surgiu desse olhar: como uma forma de compreender essas tensões sem reduzi-las a contradições, mas reconhecendo nelas uma dinâmica própria que dá vida e coerência ao pensamento do autor.

Aqui, como uma categoria de análise adotada neste trabalho, dispensaremos as aspas para usar o termo **pêndulo** tanto para o sentido físico-mecânico como para o sentido metafórico. Valendo-nos dos conhecimentos básicos de física, podemos dizer que o movimento de um pêndulo simples se realiza com a rotação de um objeto em torno de um eixo, cujo torque ( $\tau$ ), isto é, a medida de força ou grandeza vetorial, impulsiona a massa ( $m$ ) desse objeto a se mover para um lado ou para o outro. O movimento varia conforme a força empregada. Nesse caso, a fórmula seria:  $\sum \tau = I\alpha$  na qual  $I$ : Resistência à rotação de um corpo (ponto de inércia), enquanto  $\alpha$ : Aceleração angular. Um pêndulo simples possui um fio de massa nula, que permite um movimento bidimensional, conforme o emprego da força vetorial empregada ( $\tau$ ), para um ponto (B) ou o seu contrário (C), em relação ao ponto de inércia (A).

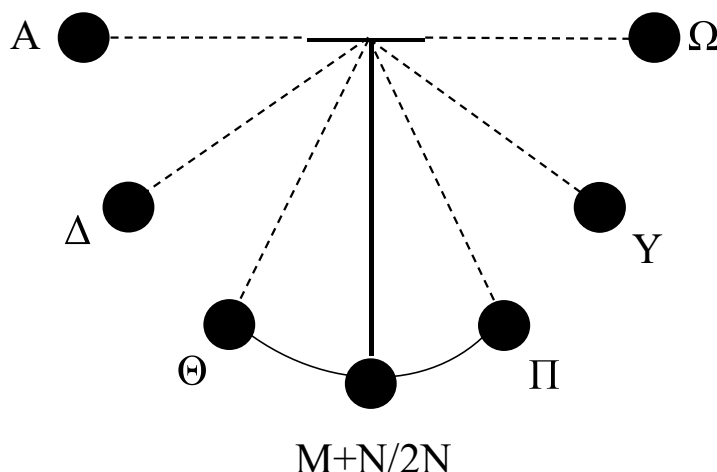
Figura 1 – *Pêndulo simples*



Fonte: Elaboração da pesquisadora; 2025.

O pêndulo visto em sua dinâmica oscilatória entre dois polos é tomado aqui, no entanto, e como já foi dito, no sentido figurativo para analisar os dois planos teóricos, ou polos, entre os quais oscila o pensamento de Rousseau. No sentido de elaborarmos um pêndulo para ser aplicado à filosofia rousseauiana, devemos considerar primeiramente a existência de dois pontos totalmente opostos. Valendo-se das 24 letras do alfabeto grego, vamos tomar a primeira letra, o alfa (A) em contraposição à última, o ômega ( $\Omega$ ), para determinar aqui os dois polos opostos. Levando em conta que o alfabeto é composto de 24 letras, pegaremos as duas intermediárias, isto é mi (M) e nu (N), no possível ponto resultante da somatória e divisão das duas para se chegar ao ponto de inércia. Entre este ponto e (A) ou entre o mesmo e ( $\Omega$ ) pode haver uma grande quantidade de posições a serem consideradas, conforme o grau de ênfase e retórica ( $\tau$ ) empregada por Rousseau. Nesse sentido, *Le pendule de Rousseau* ficaria mais ou menos assim:

Figura 2 – *Le pendule de Rousseau*



Fonte: Elaboração da pesquisadora; 2025.

No primeiro plano, o do existencial, o ser humano pode ser encontrado em plena natureza (A) ou na intensa vida social ( $\Omega$ ). Para um posicionamento extremado, impulsionado vetorialmente por uma força expressiva, quase panfletária, o *Ensaio sobre a origem das línguas* e o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* são exemplares. O homem do *Segundo Discurso* é um animal, totalmente desprovido de sociabilidade,<sup>13</sup> pois não possui nem linguagem, mas apenas um grito que a Natureza lhe

<sup>13</sup> No *Ensaio*, Rousseau descreve os estágios iniciais da linguagem, mas partindo da ideia de que os homens viviam “esparcos”, mas em núcleos familiares: “Nos primeiros tempos, os homens esparcos na superfície da terra não possuíam outra sociedade que não a da família” (Rousseau, 1999b, p. 287).

concedeu como sua expressão sonora. Nesse estágio, embora algumas onomatopeias pudessem ter sido desenvolvidas, não havia racionalidade e, tampouco, nenhuma forma de interação significativa, simbólica. Se algum relacionamento aconteceu foi apenas de ordem física, movida pelo instinto de procriação para a manutenção da espécie, como ocorre nas espécies animais. Assim se expressa sobre esse homem: “Vejo-o fartando sob o carvalho, refrigerando-se no primeiro riacho, encontrando seu leito ao pé da mesma árvore que lhe forneceu o repasto e, assim, satisfazendo a todas as suas necessidades” (Rousseau, 1999a, p. 58). Ou seja, um homem sem linguagem, sem família, sem nenhum tipo de simbologia ou compromisso, isto é, um animal vivendo a condição extremada da natureza pura, sem nenhum traço de sociabilidade. Tal perspectiva é, certamente, uma hipótese extremada. Como esse estado é hipotético, uma suposição metodológica, Rousseau não se preocupa se ele de fato tenha existido, mas importa que sirva de referência para se pensar um ponto da escala evolutiva da humanidade. Ao criticar Thomas Hobbes e até Aristóteles por não terem conseguido chegar à compreensão disso, diz: “Os filósofos que examinaram os fundamentos da sociedade sentiram todos a necessidade de voltar até o estado de natureza, mas nenhum deles chegou até lá (...); falavam do homem selvagem e descreviam o homem civil” (Rousseau, 1999a, p. 52).

A natureza não seria diferente, pois em seu estado natural, “abandonada à fertilidade natural e coberta por florestas imensas, que o machado jamais mutilou, oferece, a cada passo, provisões e abrigos aos animais de qualquer espécie” (Rousseau, 1999a, p. 52). Em ambos, tanto no *Segundo Discurso* quanto no *Ensaio*, esse homem está localizado no ponto (A). Em contraposição, no conjunto de sua obra é possível prospectar o movimento pendular ao ponto oposto ( $\Omega$ ), cujo extremo seria um estado civil estruturado no rigor da lei, estruturado pela força do soberano, que é o povo, e auxiliado pela figura extraordinária de um Legislador, podendo lançar mão de elementos que ajudem na garantida ordem, como uma religião civil, a alienação total, a censura e até a pena capital, se for necessária. Embora essas expressões<sup>14</sup> estejam no *Contrato Social*, isso não significa um “estado total” e nem faz de Rousseau um inimigo da liberdade, como o viu Berlin (2005). Tomá-lo de forma literal, é cair em um “utilitarismo estreito”, como diz Burgelin (1952), pois a obra não foi escrita para servir de manual ou modelo a ser implantado, mas para servir de “escala de medida” (Nascimento, 1989, p. 123): “Fazer da

---

<sup>14</sup> Todas complexas que merecem uma análise à parte, dadas suas especificidades. Por exemplo, a religião civil é, fundo, uma “prédica” da tolerância (Salinas Fortes, 1997); a vontade geral, uma espécie de “cidadania” (Neidleman, 2001) e a *censura* serve para canalizar a declaração da opinião pública, da vontade geral, em “defesa dos costumes”, como Rousseau diz no Cap. VII do Livro 4 do *Contrato Social*.

escala um programa é atribuir um papel secundário às condições reais, concretas, a partir das quais se pode esboçar um projeto político”.

Ainda é importante destacar que, mesmo ao tratar do ponto ômega ( $\Omega$ ) como símbolo do estado civil estruturado, como mencionado nos parágrafos anteriores, Rousseau não defende o apagamento completo da natureza. Pelo contrário, os princípios naturais devem continuar vivos no interior do sujeito social. Essa permanência da natureza está presente em *Emílio*, quando o autor busca formar um homem capaz de viver em sociedade sem abrir mão de sua sensibilidade original, de sua bondade natural e de sua liberdade interior. Trata-se, portanto, de uma presença ética e pedagógica da natureza, que atua como fundamento da autenticidade e da moral. O movimento pendular, nesse sentido, não aprisiona a natureza no ponto alfa (A), mas permite que ela se reintegre ao homem social como eixo de equilíbrio e coerência.

Assim, na primeira parte (Parte I), em especial no capítulo 1 trabalhamos o primeiro movimento pendular, onde se discute o conceito de infância em Rousseau, partindo do problema do "pensamento estático da infância". Para essa análise, apoio-me em textos de Martin (2012, 2020), Paiva (2007, 2008, 2010, 2011), Dozol (2003, 2006) e Dalbosco (2007, 2008, 2009, 2011), entre outros, para compreender como Rousseau concebe a infância como uma fase distinta e crucial no desenvolvimento humano. A historicidade da infância será delineada, desde os tempos antigos até os modernos, utilizando obras de Ariès e Kawauche, além de outros textos relevantes. Já o capítulo 2 busca aprofundar a visão de Rousseau sobre a infância, explorando os conceitos de natureza e infância. A análise incluirá a perspectiva estética do jardim, conforme discutido por Paiva, e a educação negativa, abordando os princípios e problemas dessa abordagem. Serão comparadas as ideias de Rousseau e Locke, especialmente no que tange à razão sensitiva.

Na segunda parte da tese (Parte II), busco abordar a crítica de Rousseau ao processo de corrupção moral da sociedade, tal como apresentada no *Segundo Discurso*. A partir dessa leitura, interpreto que a tensão entre natureza e sociedade se torna mais aguda, exigindo uma análise detida. Para isso, serão utilizados textos das conferências ministradas por Wilson Alves de Paiva<sup>15</sup> e publicadas em forma de livro (Paiva, 2024); além de obras de Martin, Dozol e Dalbosco para contextualizar a marcha da corrupção e sua influência na formação do indivíduo. O primeiro capítulo resume a marcha do *Segundo Discurso*, onde Rousseau critica a sociabilidade e a corrupção moral que emergem com o desenvolvimento das sociedades,

---

<sup>15</sup> Conferências gravadas no ano de 2023, que estão compiladas no site do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Filosofia da Educação – NUPEFE (<https://nepefe.fe.ufg.br/p/45306-conferencias-grabadas>)

destacando como essas ideias influenciam a visão de Rousseau sobre a educação e a formação do indivíduo. Já no segundo, foi explorada a ideia de contrato social, conforme definido por Rousseau, como um acordo entre indivíduos para formar uma sociedade justa e equitativa. A análise discutirá como Emílio pode ser visto como um cidadão ideal, reverberando a frase das *Confissões* onde Rousseau relembra seu pai dizendo: "Rousseau, ama teu país". Interpreto essa passagem como indicativa da permanência de um ideal ético que transcende o pertencimento cívico e se ancora na formação moral do sujeito, uma ideia recorrente em *Emílio*. Serão também utilizadas passagens das *Considerações sobre o Governo da Polônia* para ilustrar essa relação. A leitura dessa obra, reforça, em minha interpretação, a busca de Rousseau por um modelo político que respeite os limites da cultura e a formação gradual das virtudes cívicas.

Entendo que, como em todo movimento pendular, o último movimento (Parte III) representa o descanso, o ponto de equilíbrio entre liberdade e autonomia. Para tanto, o primeiro capítulo dessa última parte busca discutir a marcha da liberdade e da autonomia, explorando a marcha da natureza e o papel do preceptor como seu intérprete. A liberdade condicionada, as cenas pedagógicas e a educação do amor-próprio serão analisadas com base nos textos de Neuhouser e Dalbosco. A discussão inclui o domínio de si, conforme exemplificado em *Emílio e Sofia ou os Solitários*, e o “episódio dos doces” contido no *Emílio*. Já o último capítulo finaliza a tese discutindo a formação para a autenticidade, onde o gozo da liberdade é equilibrado pela responsabilidade civil e autonomia. O movimento pendular será revisitado para defender uma visão centrada e equilibrada da educação rousseauiana. Não que o “descanso” seja algo estático, pois como defendem Leite (2018) e Silva (2023), o pensamento de Rousseau é dinâmico e se sustenta num movimento que pendula sobre um ponto ou outro.

A meu ver, o pensamento dinâmico de Rousseau transita bem entre o normativo (escala) e o prático (programa), ou como diz Salinas Fortes (1976), entre a teoria e a prática. Malgrado a força retórica de seu discurso, pendendo excessivamente para um lado ou outro, sempre fica a perspectiva dos pontos intermediários e até mesmo de uma posição de coesão, que chamamos de ponto de inércia  $(M+N/2)$ . Como Rousseau deixa claro no *Contrato Social* (Cap. IV do Livro 1), a alienação do homem ao homem é perniciososa e condenada como ato de escravidão que gera a negação e a renúncia da própria qualidade de homem, principalmente quando imposta pela força. Na perspectiva de Rousseau, a alienação é uma condição *sine qua non* do pacto, senão, o estado civil não tem como passar de uma quimera. Como diz Althusser (1972, p. 70), aparentemente a solução é a da tradicional escola do direito natural, que concebe como origem da sociedade civil e do Estado o acordo jurídico da contratação entre duas partes.

Mas a perspectiva de Rousseau é única porque pressupõe uma pactuação jurídica cuja alienação se realiza de forma consciente e voluntária<sup>16</sup> do povo para si mesmo, em um compromisso recíproco da dimensão pública com a particular, estabelecendo uma forma de associação que, como ele diz, “proteja a pessoa e os bens de cada associado com toda força comum, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedece contudo a si mesmo, permanecendo assim tão livre quanto antes” (Rousseau, 1999b, p. 69-70).

Adiantando algumas questões que serão abordadas ao longo dos capítulos desta tese, vale dizer que alguns trechos dos princípios do direito político são escritos de modo exaltado, mas é preciso entender que, como diz Prado Jr. (2008, p. 111), “não é segundo a mesma lei que se articulam, em Rousseau, a linguagem, a verdade e a liberdade”. A linguagem, como expressão do pensamento, pode oscilar e atingir um nível exaltado, a fim de mostrar sua força. Tal como as exaltações que aparecem no *Contrato Social* às figuras romanas,<sup>17</sup> ou no Livro 1 do *Emílio* à figura da cidadã espartana que aguardava notícias da guerra e correu ao templo para dar graças aos deuses pela vitória, mesmo sabendo que seus filhos haviam morrido. Entretanto, o discurso laudatório de Rousseau não sugere o retorno a esse tipo de sociedade, mas tão somente lança mão de uma figuração retórica para chamar a atenção ao amor à pátria que, segundo ele, havia perdido suas forças no século XVIII. Por isso, o preceptor aconselha: “Tornai-vos amável para serdes útil, para empregardes a faceirice nos interesses da virtude e o amor em proveito da razão” (Rousseau, 1973, p. 568). Mas antes, já havia dito: “Teus compatriotas te protegem, filho, debes amá-los em sendo homem. Deves viver no meio deles, ou ao menos em lugar onde possas ser-lhes útil na medida de tuas forças” (Rousseau, 1973, p. 561).

A saída de Rousseau é a de que, se o homem deve alienar-se, e a alienação a outrem gera a escravidão, a solução é alienar-se a si mesmo. E isso se dá através de duas ações políticas. A primeira é a rejeição de um poder exterior, a recusa de um *Leviatã* qualquer que incorpore a *res publica*. A segunda é consequência da primeira e consiste na criação de um poder intrínseco e imanente ao próprio povo. O resultado é um ser moral e jurídico no qual as duas partes constituintes, ou seja, a parte alienante e a parte alienada possam ser as mesmas pessoas, embora em dimensões distintas. O que acontece, na verdade, é a perda da liberdade natural com o direito ilimitado a tudo que o homem pode conseguir, com vistas ao benefício de uma liberdade civil,

---

<sup>16</sup>“Es lo que Rousseau enuncia muy conscientemente al decir que hay que buscar el remedio al mal en su propio exceso. En una palabra, hay que hacer de una alienación total **forzada** una alienación total **libre**”. (Althusser, 1972, p. 73 – grifos nossos)

<sup>17</sup> No Cap. VII do Livro 2, no item *Do Legislador*, os nomes de Calígula, Licurgo aparecem como sábios legisladores.

ou seja, liberdade bem regrada que leva à autonomia, regrada, mas não de forma impositiva, como veremos no desenvolvimento da tese.

Rousseau estava ciente de que ao sair do estado de natureza, o homem produz um universo simbólico, figurativo e representativo, pelo qual se desenvolve e passa a relacionar-se com seus semelhantes, passando por um estágio denominado *Idade do Ouro* ( $\Delta$ ), menos natural e na qual já aparecem os primeiros progressos e figuram elementos pré-sociais, como a linguagem, a habitação e a família (Rousseau 1999a). Guimarães (2004, p. 74) afirma que ela: “[...] expressava os desejos e não o cálculo egoísta do homem civilizado. Nele, o espetáculo era a natureza que ele imitava para ordenar a sua vida individual e normatizar a primeira relação social” Essa nova realidade delineia os traços característicos de uma figura distinta da que vamos encontrar no homem das origens. Enquanto no estado original o homem vivia sua condição de animalidade, sem cultura e sem necessidade do outro, no novo estado de coisas a preocupação com o parecer e o representar-se perante os membros de sua espécie ganha preeminência. Configura-se, assim, um homem de relações que, para além das necessidades físicas, possui necessidades morais e culturais que ampliam seu universo imaginativo e fomenta a sociabilidade nascente, mas também as desigualdades e a corrupção ( $\Theta$ ).

Portanto, ao dizer que esses elementos evolutivos “são, todos, indícios funestos de que a maioria de nossos males é obra nossa e que teríamos evitado quase todos se tivéssemos conservado a maneira simples, uniforme e solitária de viver prescrita pela natureza” (Rousseau, 1999a, p. 61), além de afirmar que “o homem que medita é um animal depravado” (Rousseau, 1999a, p. 61), Rousseau não quis dizer que devamos voltar ao estado de natureza. Esse ponto (A) demarca sua antropologia filosófica, indicando a passagem de um estado para o outro. Embora retórico, o discurso cumpre a função de chamar a atenção para a força e a significação da natureza, como ponto de originalidade e fonte de referência da própria existência humana, bem como delineia, ainda que numa perspectiva hipotética, o desenvolvimento da espécie.

Tal afirmação refuta qualquer posicionamento radical, polarizado em (A) ou em ( $\Omega$ ), pois demonstra seu desejo de superação, de equilíbrio entre os polos. Ou seja, um posicionamento que consiga reunir os polos em um só, ou pelo menos superar uma relação dicotômica, e eliminar as contradições pela dinâmica do ponto de inércia. Não há em Rousseau uma posição absoluta, fazendo recair o valor sobre o ponto (A) ou sobre o ponto ( $\Omega$ ), mas um dinamismo pendular que consegue convergir tais pontos numa unidade. Tal percepção parece ter sido atingida no momento da “Iluminação de Vincennes”, como ele diz nas *Cartas a Malesherbes*:

De repente, senti meu espírito iluminado por mil luzes; uma multidão de ideias vividas apresentou-se ao mesmo tempo com uma força e uma confusão que me lançou em inexprimível desordem; senti a cabeça tomada por um atordoamento semelhante à embriaguez. Uma violenta palpitação me oprimiu, ergueu-me o peito; não mais podendo respirar e andar, deixei-me cair sob uma das árvores da avenida e lá fiquei uma meia hora em tal agitação que, ao levantar-me, percebi toda a parte da frente de um casco molhada pelas lágrimas que tinha derramado sem perceber. Senhor, se algum dia pudesse escrever a quarta parte do que vi e senti sob essa árvore, com que clareza teria mostrado todas as contradições do sistema social, com que força teria exposto todos os abusos de nossas instituições, com que simplicidade teria provado ser o homem bom naturalmente e apenas por causa dessas instituições os homens tornaram-se maus (Rousseau, 2005, p. 24).

Portanto, sua apologia à natureza é um recurso metodológico, uma categoria de seu pensamento para buscar, como já foi dito, os referenciais do ponto (A) para compará-los aos referenciais do outro extremo, o ponto ( $\Omega$ ). Igualmente, sua apologia à ordem civil, como o faz exaustivamente no *Contrato Social*, é um exercício de busca de possíveis referenciais inspiradores. Nenhum intérprete de Rousseau tem em mente a aplicação prática do *Contrato*, mas sabe que o mesmo é tão somente uma “escala de medida” (Nascimento, 1988, p. 120), reverberando aquilo que vai dizer o próprio Rousseau no Livro Quinto de seu *Emílio* logo antes de apresentar ao discípulo o resumo do *Contrato Social*: “Antes de observar é preciso criar regras para as observações; é preciso uma escala para as medidas que tomamos. Nossos princípios de direito político são essa escala. Nossas medidas são as leis políticas de cada país”. (Rousseau, 1973, p. 542) Da mesma forma, o autor não tem em mente a realização da proposta pedagógica do tratado educacional<sup>18</sup>, o qual pode ser entendido como uma escala em termos formativos entre a menor e a maior aproximação do núcleo social, do mundo da cultura e da representação que, no caso do movimento pendular, pode ser representado pela posição  $(M+N/2)$ . Perspectiva que já havia introduzido em seu romance *Júlia ou a Nova Heloísa*, comentando o objetivo maior da formação: “não estragar o homem da natureza ao adaptá-lo à sociedade” (Rousseau, 2006, p. 527).

Desse modo, ao pensar as possibilidades que existem entre o extremo (A) e extremo ( $\Omega$ ), é possível prospectar no *Emílio*, ainda que o livro seja uma conjectura e uma obra puramente ficcional, uma forte sinalização para possíveis aplicações práticas de seus pressupostos. Para Rousseau, a educação deve proporcionar experiências úteis, possibilidades práticas ao desenvolvimento da capacidade sensitiva, que ele chama de *sensibilidade passiva*, bem como o desenvolvimento de seu raciocínio e compreensão moral do mundo, no que ele

---

<sup>18</sup> Como diz Boto (2005, p. 370), “O Emílio é antes, um relato, uma metáfora, uma suposição ou categoria operatória, que, enquanto tal, remeteria às essências. Sendo assim, não teria jamais a pretensão de ser aplicado como método educativo de crianças reais”.

chama de *sensibilidade ativa*. O resultado disso é um estado de sabedoria suficiente para viver bem, perseguindo a felicidade por meio de uma vida virtuosa, possível apenas pela *razão sensitiva*, que é o resultado do desenvolvimento da razão por meio das experiências empíricas nas quais a sensibilidade é fomentada. No movimento pendular, essa seria a posição de inércia:  $(M+N/2)$ .

De modo que em vez de pensar numa posição estática, seja preferível pensar numa constante movimentação entre os polos. E, refletindo sobre as possibilidades reais, essa dinâmica parece ficar mais entre dois dos pontos: o ponto teta ( $\Theta$ ), que pode ser a realidade dos camponeses, de suas festas e músicas, e o ponto *pi* ( $\pi$ ), que pode ser a realidade urbana na qual as paixões não estejam tão inflamadas, onde um homem como o Emílio possa viver como homem natural mesmo no estado social. Nessa movimentação se desenvolve, portanto, tanto a sensibilidade (física e moral) quanto a razão. Ou entre *teta* ( $\Theta$ ) e *delta* ( $\Delta$ ) onde estariam as comunidades indígenas, ou ainda entre *pi* ( $\pi$ ) e *eupsilon* ( $Y$ ), onde estariam as comunidades históricas, a exemplo de Esparta e Roma. E, por fim, a Genebra que Rousseau retrata em suas obras<sup>19</sup> e a Córsega que ele comenta em sua carta estariam entre *upsilon* ( $Y$ ) e *ômega* ( $\Omega$ ).

No *Emílio*, vários são os episódios nos quais fica claro que entre a razão e as experiências sensíveis, o movimento é intenso. Rousseau critica o uso da razão antes da idade certa, e afirma que ela deve ser retardada o máximo possível, para depois dos 15 anos. Entretanto traz um certo racionalismo ao apresentar uma situação de experiência prática, relatado no Livro Segundo (que corresponde à educação dos 2 aos 12 anos), que vamos chamar aqui de *episódio das favas*, no qual Emílio bem antes dos 15 anos já é introduzido a uma questão moral, após uma longa e dolorosa experiência empírica e sensível. Na ocasião, o preceptor deixa que Emílio plante algumas favas e cultive a terra, aproveitando o máximo que o trabalho manual possa lhe ensinar. Entretanto, o mesmo preceptor faz uso da razão quando problematiza a condição da propriedade privada e traz o menino para discutir com o hortelão, o dono do terreno, após o mesmo ter destruído a plantação realizada por Emílio. Ao saber que aquele pedaço de terra já tinha dono, e foram eles que destruíram a plantação do proprietário, o tutor e o discípulo tentam negociar. Ao fim, Roberto, o hortelão, condoendo-se da situação, permite que os dois utilizem uma parte de seu terreno para a plantação das ditas favas na condição de meeiros.

Escolhemos esse episódio para ilustrar o movimento pendular entre os polos, nesse caso entre a razão e a sensibilidade. Esse e outros episódios que aparecem no *Emílio*

---

<sup>19</sup> Diferente da Genebra real, como bem explica Bertram (2015).

possibilitam uma dinâmica entre a experiência física (passiva) e a moral (ativa). No episódio mencionado, o trabalho de preparação do terreno, a sementeira e todo o cuidado com a planta é um exemplo de experiência física que desenvolve a capacidade sensível, isto é, os sentidos do jovem Emílio. Quando surge o problema com o proprietário, a busca de solução pautada pelo diálogo, o respeito ao outro e a comiseração, temos aí o exemplo de uma experiência moral. O que entra em jogo não é apenas uma lição sobre a propriedade, mas uma lição ética, adquirida pela experiência e não pela simples transmissão de palavras. Tal como aconteceu em outro episódio, que chamamos de *episódio da feira*, no qual o preceptor relata uma ocasião que ambos foram visitar uma feira onde encontraram um prestidigitador com truques de mágica. Dentre eles, um truque de posicionar um pedaço de pão que atraía um pato de cera numa bacia com água. Emílio descobre que havia uma agulha no pato e um ímã no pão. Tenta desmascarar o mágico ao fazer o mesmo, mas depois é humilhado por ele e pela multidão. Induzido pelo tutor e pelo mágico, Emílio se arrepende e aprende a respeitar os outros, desenvolvendo, assim, sua sensibilidade ativa por uma experiência moral prática, isto é, vivenciada.

A ideia de experiência em Rousseau traz muito de suas próprias vivências pessoais, narradas brilhantemente nas *Confissões*. Dessas, talvez a que mais o tenha impactado foi um episódio ocorrido na casa do ministro Lamercier, quando foi acusado de quebrar os dentes do pente de Mademoiselle Lamercier. Todos o culpavam imediatamente, e não deram chances de ouvir o inocente menino, que foi duramente punido e sentiu-se desorientado. Trata-se da primeira experiência de Rousseau com a aparência, pois o mesmo foi julgado por ser o único que se encontrava próximo à cozinha onde a louça estava secando. As aparências apontavam para ele, mas por ter certeza de sua inocência, ficou com sua alma ferida, sem ter como provar a realidade dos fatos. Diz ele: “Não puderam arrancar-me a confissão que exigiam de mim. Voltando à carga várias vezes e deixando-me no mais lastimoso estado, permaneci inabalável. Teria suportado a morte, e estava resolvido a tal” (Rousseau, 1968, p. 38). Mas foi a partir dessa experiência que passou a refletir significativamente sobre o jogo da aparência e a injustiça: “Eu ainda não tinha razão suficiente para perceber como as aparências me condenavam” (Rousseau, 1968, p. 39), e “este primeiro sentimento de violência e da injustiça gravou-me tão profundamente na alma, que todas as ideias que se lhes ligam me trazem a minha primeira emoção” (Rousseau, 1968, p. 39). Como diz Martin (2020, p. 63), “inteiramente colocado sob o signo da ruptura, o episódio da quebra do pente revela uma fratura infinitamente mais essencial: a de ser (inocente) e parecer (culpado)”. Daí seu lema de uma vida dedicada à verdade – *vitam impendere vero* – e, para evitar situações como essa de sua experiência pessoal, o torque

retórico rumo a (A) no sentido de ressaltar a condição de pureza dos corações infantis. O que favoreceu uma visão de inocência e pureza em relação às crianças, as quais passaram a ser vistas como plantinhas de um jardim.

No que diz respeito à experiência, Wassermann (2021a, p. 175) novamente deixa transparecer seu rousseuismo ao comentar que “efetivamente, são bem raros aqueles que são capazes de viver verdadeiras experiências”; e completa dizendo: “É a seiva viva que lhes falta; são semelhantes às árvores que somente produzem frutos secos e nada conservam em seu coração. É a ideia da vida que torna o homem criador, ideia nata, ideia eterna que ele próprio cria”. Dizemos “rousseauísmo” porque a própria linguagem nos remete ao século XVIII, principalmente à abertura do *Emílio*, quando as crianças são comparadas às plantas: “Cultiva, rega a jovem planta antes que morra: seus frutos dar-te-ão um dia alegrias. (...) Amanham-se as plantas pela cultura e os homens pela educação” (Rousseau, 1973, p. 10).

Essa ideia de “crianças-plantas” não foi pensada somente por Rousseau. Antes dele, filósofos como Platão<sup>20</sup>, Quintiliano<sup>21</sup>, Montaigne<sup>22</sup> e Comenius<sup>23</sup> já utilizavam essa metáfora da sementeira para relacionar a criação de crianças ao cuidado das plantas. Qual é então a contribuição de Rousseau? É a de intensificar essa ideia, valendo-se da metáfora para o movimento pendular de sua filosofia. Ao discutir o melhor lugar para iniciar a educação de Emílio, se é o campo ou a cidade, o torque discursivo impulsiona a resposta ao máximo possível à posição (A): Se “as cidades são os bátracos da espécie humana” (Rousseau, 1973, p. 38), então diz o preceptor logo a seguir: “Prefiro que ela vá respirar o bom ar dos campos a respirar o mau da cidade” (Id. Ibid.). Está aí uma das singularidades de Rousseau que vai influenciar substancialmente a geração dos poetas românticos e os movimentos renovadores da escola nos séculos XIX e XX. Do ponto de vista da educação doméstica, os ambientes naturais recebem

---

<sup>20</sup>“Logo, se for convenientemente educada a natureza que atribuímos ao filósofo, segundo penso, com o crescimento virá a adquirir todas as virtudes, porém, no caso de ser semeada e plantada em terreno impróprio, será fatal, do mesmo modo, que sua educação redunde no contrário disso, a menos que alguma divindade lhe saia em auxílio” (Platão, 2000, p. 492a).

<sup>21</sup>“Com efeito, aqueles que ainda estão aprendendo os primeiros elementos ousarão com dificuldade elevar-se à esperança de imitar uma eloquência que julgam perfeita. Compreenderão aquilo que está mais próximo deles, como as videiras presas às árvores passam antes pelos ramos inferiores para depois prenderem-se aos do topo” (Quintiliano, *Institutio Oratoria*, I apud SABIONE, 2010, p. 90).

<sup>22</sup>“Duas foram as causas disso: primeiro um terreno estéril e desfavorável. Pois embora eu tivesse a saúde firme e intacta, e ao mesmo tempo tão lerdo, mole e sonolento que não conseguiam me arrancar da ociosidade, salvo para me fazer brincar” (Montaigne, 2010, p. 127).

<sup>23</sup>“Importa fazer precisamente como quem quer renovar um pomar, o qual tem a necessariamente de plantar novas arvorezinhas e de as tratar com muito cuidado, para que cresçam belas e grandes; com efeito para transplantar árvores velhas e nelas infundir fecundidade, não basta a força da arte. Portanto, as mentes simples e não ainda ocupadas e estragadas por vãos preconceitos e costumes mundanos, são as mais aptas para amar a Deus” (Comenius, 2001, p. 11).

valores estéticos e morais, revelando-se o melhor local para iniciar os processos educacionais pelos quais a sensibilidade é desenvolvida, pois como ele diz, está no coração do homem a vida do espetáculo da natureza. Para senti-lo, basta enxergá-lo (Rousseau, 1973). Tanto é que o preceptor Jean-Jacques leva seu aluno para aprender no campo, próximo à natureza, com caminhadas pelas campinas, com aprendizagem práticas pelos bosques e, como foi relatado no *episódio das favas*, com plantações. Assim, percebemos que a metáfora das “crianças-plantas” exprime a similaridade entre o crescimento natural da planta e da criança, ambos em contato com a sua natureza na qual o educando possa desenvolver o bom gosto. Como diz Lefebvre (1997, p. 32), “o bom gosto é imitação da natureza, mais exatamente da bela natureza”,<sup>24</sup> de onde se retiram os referenciais tanto para a estética quanto para a ética.

Entretanto, não há em Rousseau uma axiologia absoluta, fazendo recair o valor sobre o ponto (A) ou sobre o ponto ( $\Omega$ ), mas uma curva, na qual o principal ponto de convergência seria essa possível superação e, por conseguinte, a eliminação das contradições que os pontos polarizados possam gerar. Por exemplo, o gosto extremado pela natureza pode levar o homem ao isolamento e à misantropia. Por outro lado, o gosto extremado pela cultura pode levá-lo a uma vida de pura representação, alimentada pelas paixões inflamadas. Para evitar isso, a trajetória educativa de Emílio é permeada pela *sensibilidade passiva* (sensual) e pela *sensibilidade ativa* (moral). Isto é, se por um lado nossa sensibilidade é anterior à nossa inteligência, não podemos esquecer que tivemos sentimentos antes das ideias (Rousseau, 1973). Ao fim há o triunfo da razão, mas de uma razão sensitiva que aponta para as virtudes sociais amparadas numa sólida formação moral, além de tantos outros aspectos que podem ser analisados nesse tratado educacional.

Aqui podemos dizer que se atinge o ponto da inércia, cuja fórmula poderia ser  $(M+N/2)$ , ou ainda  $(A+ \Omega/2)$ , cujo resultado seria o mesmo, isto é, a ideia de que há um ponto de convergência, um ponto em que os extremos são balanceados e encontra-se uma posição mediana, mais autêntica e não extremada. É fundamental esclarecer, no entanto, que esse ponto de convergência, o chamado meio termo, não representa uma posição fixa ou imóvel. A metáfora do movimento pendular nos mostra que o equilíbrio entre natureza e sociedade não se dá por estabilização definitiva, mas por um ajuste contínuo. Interpreto esse meio termo como um estado dinâmico, em que as forças em jogo se alternam em intensidade e predominância. Trata-se de um equilíbrio que exige vigilância constante, e que só se realiza plenamente quando o sujeito é capaz de manter viva a tensão entre liberdade e autonomia, entre instinto e razão.

---

<sup>24</sup>Tradução livre de: « Le bon goût est imitation de la nature, plus exactement de la belle nature »

Assim, o ponto de inércia em Rousseau não apaga os extremos, mas os articula de maneira vital, pedagógica e ética.

É nessa perspectiva que Taylor (2011) fala de uma ética da autenticidade, como vamos discutir no último capítulo, pois busca nessa ética resgatar um sentimento de existência e se conectar a um todo maior, saindo daquilo que ele elege como três mal-estares da sociedade, quais sejam: o individualismo; a razão instrumental e o estado tutelado. E é nessa perspectiva que Paiva (2021) defende que o *Emílio* gozará uma liberdade moral proporcionada pelo conjunto de processos pedagógicos naturais, animados pelos elementos da natureza. Sua formação como homem social, ou como possível cidadão de um mundo moderno, mesmo num contexto de uma vida social corrompida, mantendo a bondade em seu coração.

Assim, a conclusão que chegamos está baseada na defesa que o próprio Rousseau faz da unidade, ao dizer que:

O princípio fundamental de toda a moral, sobre o qual tenho refletido em todos os meus escritos, e que desenvolvi neste último com toda clareza de que fui capaz, é que o homem é um ser naturalmente bom, que ama a justiça e a ordem, que não há nenhuma perversidade originária no coração humano, e que os primeiros movimentos da natureza são sempre corretos (Rousseau, 1959, *O.C.*, T. IV, p. 935-6).<sup>25</sup>

Sendo assim, a promoção do humano deve ser pedagógica, realizada com os elementos da cultura. Entretanto, o processo precisa ser desenvolvido gradualmente, *pari passu*, tal como Rousseau procura mostrar em seu tratado educacional. Emílio foi criado desde novo no campo, que é a posição mais próxima do ponto (A) inexistente. A intenção do movimento pendular é de movimentar a criança ao ponto mais próximo das condições naturais, possibilitando-lhe uma semiologia do belo natural que possa ser trabalhado ao longo de sua formação, a fim de que suas opções sejam virtuosas. O preceptor afirma: “Tratarei de conservar nele um gosto puro e sadio” (Rousseau, 1973, p. 398), e ainda: “Meu principal objetivo, ensinando-lhe a sentir e amar o belo em todos os gêneros é de nele fixar suas afeições e seus gostos, e impedir que suas tendências naturais se alterem e que ele busque um dia, em sua riqueza, os meios de ser feliz, que deve encontrar perto dele” (Rousseau, 1973, p. 400). O desafio pedagógico está posto, qual seja, o de educar o amor-próprio em seu potencial positivo (Neuhouser, 2013), uma vez que não se pode suprimi-lo, de tal modo que a relatividade própria dessa paixão seja entendida na dimensão do respeito e da dignidade humana. Uma verdadeira “auto-determinação da liberdade”, como Taylor vem defender (2011, p. 75), dizendo ainda que:

---

<sup>25</sup> Tradução livre de: « Le principe fondamental de toute morale, sur lequel j’ai raisonné dans tous mes Ecrits, et que j’ai développé dans ce dernier avec toute la clarté dont j’étois capable, est que l’homme est un être naturellement bon, aimant la justice et l’ordre ; qu’il n’y a point de perversité originelle dans le cœur humain, et que les premiers mouvemens de la nature sont toujours droits ».

Não é difícil ver como ambas as posições passam a ser enraizadas nas sociedades industriais modernas. Desde seus primórdios, esse tipo de sociedade envolveu mobilidade, inicialmente de camponeses da terra para as cidades, e depois pelos oceanos e continentes para novos países, e por fim, hoje, de cidade para cidade, seguindo oportunidades de emprego” (2011, p. 66).

De modo que entre duas posições extremas, o pensamento de Rousseau em seu movimento pendular oferece muitas possibilidades de superação. Mesmo que ele tenha escrito de forma extremada, do ponto de vista retórico; ou ainda de modo bipolar, do ponto de vista das ideias, há em sua filosofia um dinamismo que permite visualizar os pontos intermediários e as posições superadoras das aparentes contradições. Em Rousseau é claro o sentido metodológico da dicotomia, mas também de síntese dos opostos, ainda que numa constante determinação recíproca entre eles. Embora esse sentido de síntese tenha sido desenvolvido por Hegel (1770-1831), já está presente de certa forma no pensamento de Rousseau, quando a conjugação dos binômios indica uma superação sintetizadora, como é o caso do *Emílio*. Salinas Fortes (1997, p. 24) diz que ao acompanharmos de perto a evolução do jovem Emílio, é possível perceber que a metáfora desse texto “funciona como uma verdadeira alavanca pedagógica e como um paradigma essencial a organizar o “sistema” na sua totalidade”. Ele diz ainda (p. 43, nota 4) que essa “dialética” serve ao uso “prático” da razão em sociedade. Essa leitura não é nova, pois Félix Bovet, um editor suíço (1824-1903), escreveu na introdução de sua edição do *Discours sur les richesses*, de Rousseau (1853), que “o calor do coração do homem sincero e o fulgor do reformador convencido da infalibilidade de sua dialética, fazem chocar as antíteses e jorrar os paradoxos” (Rousseau, 1853, p. 5 – trad. e grifo nossos). Não é outro o sentido do movimento pendular que mantém o pensamento de Rousseau tão vivo e tão importante para pensarmos nossa realidade. Observamos que a metáfora do movimento pendular segue sendo útil, mas não para propor uma fusão entre as liberdades política e moral. O que proponho é a imagem de uma tensão contínua, um ponto de oscilação entre dois polos que compartilham o desejo de formar um sujeito autêntico, sensível e capaz de resistir à corrupção. Se o cidadão idealizado pelo *Contrato Social* é difícil de ser realizado, talvez seja mesmo Emílio quem melhor representa o que Rousseau vislumbrou como possível.

Sei que a introdução desta tese é extensa, e essa foi uma escolha consciente. Acredito que, diante da complexidade do pensamento de Rousseau e da forma como optei por abordá-lo, com a metáfora do pêndulo, atravessando filosofia, literatura e formação, era necessário construir uma base sólida para o leitor. A introdução não serve apenas para apresentar o tema, mas para abrir espaço para o tipo de leitura que proponho ao longo do trabalho: uma leitura sensível, densa, mas também cuidadosa e comprometida com a compreensão profunda do que

está exposto. Além disso, essa parte inicial também carrega muito da minha trajetória, da escuta dos textos e dos afetos que me acompanharam na escrita e na minha vida acadêmica. Reduzir essa introdução seria, de certo modo, limitar a experiência que o texto inteiro se propõe a oferecer. Por isso, ela permanece longa: porque é necessária, e porque já começa, aqui, o movimento formativo que defendo na tese.

Assim, para concluir esta longa introdução, tomemos de volta a obra de Wassermann, desta vez a observação que faz no segundo livro da trilogia: *Etzel Andergast*. Nesse romance, o solitário médico Joseph Kerkhoven, ao lutar com os conflitos e contradições da vida cotidiana, reconhece que falta algo em sua dimensão ontológica. Diz ele, ao responder seu interlocutor: “Falta-me a continuação de mim mesmo, aquele poder de desdobramento que é privilégio dos espíritos superiores” (Wassermann, 2021b, p. 105). Lá, ao lado da mãe, Etzel se sente no centro do universo, ao mesmo tempo que desce ao túmulo para sentir a limitação do humano. O pêndulo lhe revela o dinamismo da vida em suas limitações e potencialidades, tal como vamos encontrar nas linhas de Rousseau. Esse tipo de transcendência, um desdobramento de si mesmo, sempre foi buscado pelo genebrino tanto na dimensão individual, pelas máximas espirituais do Vigário de Sabóia, contidas no *Emílio*, ou na busca por um amor virtuoso, que podemos encontrar na novela *Júlia ou a Nova Heloísa*; como na dimensão social, no desejo de produzir leis legitimadas por um contrato social. De qualquer forma, sempre se realiza a projeção transcendente do humano. E, se usamos tanto o termo “inércia” – que indica a propensão para resistir a alterações em seu estado original, seja de repouso ou de movimento – neste texto não foi para indicar que haja no pensamento de Rousseau esse ponto estacionário, de repouso, mas de manutenção do movimento. Aliás o próprio Rousseau nem descansou em sua vida e nem nos deixa descansar nunca, pois continuamos a discuti-lo na profusão e dinâmica de seu pensamento, e é o que nos propomos a fazer nos capítulos que se seguem.

Mon. de La Monarch. fr.

L. 2. pl. 42.

# Parte I

## Primeiro

### Movimento Pendular

On voit ici ~~une~~ la copie d'une miniature de l'ancien manuscrit de Froissart qui est à la bibliothèque du Roy représente l'entrée d'Isabeau de France d'Angleterre à Paris et la réception que lui fait Charles le Bel son frère. On y voit la reine assise à cheval avec toutes les Dames de la suite. Le Roy est monté sur un cheval dont la housse est chargée de fleurs de Lis, et celui de la Reine Isabeau porte de France écartelé d'Angleterre. Elle a un bonnet en pain de sucre d'une hauteur extraordinaire, chargée de dentelles qui flottent en l'air. Mode qui a duré en France près de 200 ans.

## CAPÍTULO 1– O CONCEITO DE INFÂNCIA

*“Não se conhece a infância: com as falsas ideias que dela temos,  
quanto mais longe vamos mais nos extraviamos”*

**Rousseau**

### **Introdução**

Nesta parte da tese, procuro lançar luz sobre as bases conceituais que, a meu ver, sustentam a reflexão de Jean-Jacques Rousseau acerca da formação humana, um tema central em sua obra e de grande relevância para o debate sobre educação, política e ética. Para tanto, partiremos da análise do conceito de infância,<sup>26</sup> buscando compreender como o filósofo genebrino concebe essa etapa fundamental do desenvolvimento humano e como a distingue de outras fases da vida. Investigaremos as diferentes perspectivas sobre a infância presentes no pensamento ocidental, desde a Antiguidade até a Modernidade, com o objetivo de contextualizar a originalidade da abordagem rousseauiana e evidenciar sua ruptura com as concepções tradicionais, que frequentemente negligenciavam as especificidades e potencialidades da criança. Ao explorar as nuances do pensamento de Rousseau sobre a infância, buscamos identificar os elementos que o diferenciam de outros autores e que o tornam um pensador fundamental para a compreensão da educação como um processo que deve respeitar a natureza e a individualidade de cada ser humano.

Em seguida, exploramos a crítica de Rousseau à sociabilidade e à corrupção moral, presentes em obras como *O Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*. Analisamos como o filósofo concebe a influência da sociedade sobre o desenvolvimento humano, destacando os mecanismos pelos quais a vida em sociedade pode desvirtuar a natureza humana e gerar desigualdades. Procuramos compreender como essa crítica se articula com a valorização da infância e com a proposta de uma educação que preserve a liberdade e a autonomia do indivíduo, elementos essenciais para a construção de uma sociedade melhor. Ao investigar a crítica de Rousseau à sociedade, objetivamos identificar os principais vícios e desvirtuamentos que o filósofo atribui à vida em sociedade,

---

<sup>26</sup> Ainda que fosse importante acrescentar uma historicidade da infância desde a Grécia antiga, optei pelo corte histórico a partir da obra de Ariès, pela sua importância, mas sem deixar de fora autores importantes como Heywood, Stearns, Cambi, entre outros.

bem como as possíveis soluções para mitigar seus efeitos negativos sobre o indivíduo.

Ao longo desta análise, o movimento pendular evidencia a dinâmica presente no pensamento de Rousseau, explorando as oscilações entre natureza e cultura, indivíduo e sociedade, liberdade e autonomia. Buscamos demonstrar como essas tensões não representam contradições irresolúveis, mas sim elementos constitutivos de uma reflexão complexa e multifacetada sobre a condição humana e os desafios da educação. O movimento pendular nos permite captar a riqueza e a originalidade do pensamento de Rousseau, evidenciando sua capacidade de articular diferentes perspectivas e de propor soluções inovadoras para os problemas da educação e da sociedade.

Ao final desta primeira parte, teremos estabelecido as bases teóricas para a análise da proposta pedagógica de Rousseau, que é o foco da segunda parte desta tese. A compreensão aprofundada do conceito de infância e da crítica à sociabilidade é fundamental para interpretar a originalidade e a relevância do *Emílio, ou Da Educação*, obra que nos convida a repensar os objetivos e os métodos da educação em um mundo marcado pela desigualdade e pela busca por uma vida autêntica. Ao analisar a proposta pedagógica de Rousseau à luz de suas reflexões sobre a infância e a sociedade, buscamos identificar os elementos que a tornam uma alternativa inovadora e relevante para o debate contemporâneo sobre educação, oferecendo percepções valiosas para a construção de melhores práticas educativas.

## **A pendulação de um conceito**

Inicialmente, cumpre salientar que neste capítulo utilizo, preferencialmente, as ideias do historiador Philippe Ariès (1981), especialmente por seu pioneirismo ao tematizar a infância como uma construção histórica e cultural. No entanto, é importante reconhecer que o campo de estudos sobre a infância se ampliou significativamente nas últimas décadas, incorporando outras vozes fundamentais. Autores como Colin Heywood (2004) e Stearns (2006) trouxeram contribuições relevantes e, por vezes, mais atualizadas, sobre as múltiplas formas pelas quais a infância foi concebida, vivida e representada ao longo da história ocidental. Suas obras ampliam e refinam a abordagem iniciada por Ariès, oferecendo novas perspectivas que nos permitem pensar a infância não como um bloco homogêneo, mas como uma categoria complexa, plural e situada.

No livro *Uma história da infância* (2004), Heywood oferece uma síntese rica e crítica das transformações na percepção da infância entre os séculos XVI e XX, destacando as ambiguidades, continuidades e rupturas que desafiam qualquer narrativa linear ou

determinista. Já Stearns, em *A infância* (2006), propõe uma análise atenta das tensões entre idealização e controle da criança moderna, refletindo sobre como a infância se tornou um campo disputado por discursos pedagógicos, morais e científicos. Ambas as obras reforçam a ideia de que a infância é, ao mesmo tempo, invenção cultural e realidade vivida, permitindo-nos problematizar as generalizações excessivas e reconhecer a diversidade das experiências infantis ao longo do tempo. Ao mencionar esses autores, reitero o cuidado desta pesquisa em construir uma análise histórica crítica, que não se limita a um único referencial teórico, mas se vale de um diálogo plural para compreender a riqueza e a complexidade do conceito de infância.

A epígrafe que abre este capítulo, escrita no Prefácio do romance pedagógico *Emílio ou da Educação*<sup>27</sup> diz respeito à perspectiva da infância que dominava o cenário europeu tanto no século XVII como na época do filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau, quando ainda não havia um conceito bem definido e uma concepção própria do que era a infância. Para citar seu próprio caso, o genebrino teve cinco filhos com Thérèse Levasseur e enviou todos eles para o orfanato parisiense, onde acreditava que eles teriam melhores cuidados. Ele mesmo afirma que: “Meu terceiro filho foi, portanto, posto na Roda<sup>28</sup>, assim como os primeiros, e o mesmo aconteceu com os outros dois que se seguiram, pois foram cinco ao todo os filhos que tive. Tal arranjo me pareceu tão bom, tão sensato, tão legítimo, que se não me gabei abertamente, foi apenas por consideração a Thérèse;” (Rousseau, 1968, p. 236). Ele ainda segue nessa linha afirmando que:

O certo é que foi o medo de um destino, para meus filhos, mil vezes pior e quase inevitável por qualquer outro caminho, que mais influiu em minha decisão. [...] Não estando em condições de educá-los pessoalmente, ter-me-ia sido preciso, em minha situação, que a mãe os criasse, o que os tornaria mimados, e educados por sua família que deles teria feito monstros. Ainda estremeço só de pensar (Idem, 237).

Essa questão tem suscitado a curiosidade de muitos, resultando em diversas pesquisas e produções bibliográficas que têm como o foco esse tema. Principalmente quando consideramos que essa produção é fruto de uma curiosidade sobre o conceito de infância e a própria condição das crianças em seu viver cotidiano e como o mesmo se alterou no decorrer dos anos. Nesse dinamismo, os intelectuais têm voltado seu interesse por esse fato, o qual se tornou tanto um objeto de estudo, como um problema. Embora Colin Heywood (2004) afirme

---

<sup>27</sup> Rousseau, 1973, p. 6.

<sup>28</sup> Conhecida como roda dos expostos ou roda dos rejeitados, era um mecanismo giratório instalado em igrejas e santas casas, usado para abandonar bebês de forma anônima. Servia para acolher crianças rejeitadas, evitando que fossem mortas ou deixadas nas ruas. Existiu no Brasil até o fim do século XIX, quando foi substituída por outras formas de assistência à infância.

que o grande fascínio por essa faixa etária tem sido um fenômeno relativamente recente, outros autores, como Mercier (1961) aponta que tanto Plutarco (46-120) como Erasmo (1466-1536) já haviam dedicado seus escritos para defender alguns aspectos que valorizavam a infância, ressaltando alguns pontos a serem observados e resguardados, como a importância do aleitamento materno e a liberdade da criança no meio ambiente. Entretanto, nos escritos desses intelectuais e pensadores mais antigos, não há a defesa peremptória da infância, ou seja, uma perspectiva que a coloque com uma categoria especial, digna de cuidados específicos.

Nesse aspecto, é preciso concordar com Ariès (1981) que diz que a infância, especificamente falando, é algo novo, pois anteriormente os infantes eram considerados apenas “adultos em miniaturas”: “Assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno de seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição” (Ariès, 1981, p. 69). Como ainda afirma o autor, para corroborar com essa ideia, “[...] no mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido [...]” (Idem, p. 51). Ou seja, todos eram vistos como iguais, o que mudavam eram apenas a escala e as dimensões em que as crianças eram desenhadas, ou reproduzidas nas pinturas, e assim também eram, por suposto, vistos cotidianamente. Perspectiva que vai ser compartilhada por muitos historiadores, como Franco Cambi, que afirmou que as crianças eram “geralmente representadas como ‘pequenos homens’ (Cambi, 1999, p. 176).

Tal perspectiva de desconhecimento da especificidade da infância, confirma o prognóstico dado por Rousseau. Para o filósofo, as ideias que povoam o cenário social e intelectual do século XVIII, bem como dos anteriores, eram falsas porque se distanciavam de uma visão que pudesse ver a criança em suas necessidades, interesses e potencialidades. Coube a autores mais modernos, sobretudo no século XIX e XX, dedicar-se à compreensão da infância como uma idade de carências. Dentre eles, Ariès (1981), como já foi adiantado nas citações acima, o qual foi um grande estudioso da infância, sendo considerado por autores, como Del Priore (2004) e Freitas (2001), como o autor do primeiro trabalho e talvez o mais significativo na análise e na concepção da infância, com sua principal obra: *L'Enfant e la vie familiale sous l'Ancien Régime* (A criança e a vida familiar sob o Antigo Regime)<sup>29</sup>. Nele, Ariès se desdobrou a fundo para buscar trazer as concepções de infância no decorrer do tempo, realizando estudos

---

<sup>29</sup> Publicado pela primeira vez na França, pela Editions Plon, em 1960; e editado no Brasil pela Editora Jorge Zahar, em 1978, sob o título de História Social da Criança e da Família.

da iconografia<sup>30</sup> tanto da era medieval como da modernidade. Como ele afirma: “Foi no fim do século XVII e início do XVIII que situei, partindo de fontes principalmente francesas, o recolhimento da família longe da rua, da praça, da vida coletiva, e sua retração dentro de uma casa mais bem defendida contra os intrusos e mais bem preparada para a intimidade” (Ariès, 1981, p. 19). Essa intimidade entre os da família são construções culturais que surgem junto ao sentimento de infância.

Para Ariès a descoberta da infância se inicia no século XIII e sua evolução pode ser constatada pelas artes e pela iconografia, mas são realmente significativos e notórios a partir do fim do século XVI e ao longo do século XVII (Ariès, 1981). Segundo ele, nesses séculos os costumes começaram a se modificar em relação à infância, por exemplo no uso das roupas com peças mais apropriadas para os meninos e meninas; o tratamento dado pelos adultos aos poucos foi considerando as necessidades que só as crianças tinham; assim como passaram a proporcionar mais tempo livre e mais espaço para seus movimentos e brincadeiras. Para seu estudo, o autor observou que a figura da infância nas representações pictóricas passou a trazer uma indumentária própria, sem representação do modelo adulto.

Entretanto, como diz esse autor, algumas instituições, como a Igreja Católica, mantiveram por um longo tempo o estereótipo da criança numa representatividade que a aproximava do pecado e até possivelmente da morte, tendo em vista o alto índice de mortalidade infantil. Pois, no início, “a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade” (Idem, p. 10). Nesse sentido, podemos perceber que inicialmente, a infância, como um conceito que pudesse dar conta de suas especificidades, sequer existia, pois, “a vida da criança era então considerada com a mesma ambiguidade com que hoje se considera a do feto [...]” (Idem, p. 18). Sua simbologia era, inclusive, voltada à morte, pois “a criança era tão insignificante, tão mal entrada na vida, que não se temia que após a morte ela voltasse para importunar os vivos” (Idem, p. 58), como se acreditava que pudesse ocorrer com os adultos. Por sua vez, a Igreja Protestante contou em seu corpo clerical com a contribuição de alguns sacerdotes, como Comenius<sup>31</sup> que escreveu a obra *A Didática Magna* na qual critica a rigurosidade das escolas de seu tempo e introduz algumas questões novas, como a primazia da experiência, o ensino por etapas, a busca de local apropriado e adoção de metodologias certas

---

<sup>30</sup>Estudo descritivo da representação visual de símbolos e imagens, sem levar em conta o valor estético que possam ter.

<sup>31</sup>Jan Amos Komenský (1592-1670) – Bispo protestante da Igreja Morávia, educador, cientista e escritor checo. Como pedagogo, é considerado o fundador da didática moderna.

para cada idade. Em vez de ver a criança como pecadora por nascimento, o protestantismo via o pecado como algo externo e, portanto, que devesse ser evitado. Como diz Comenius (2001, p. 30): “Educar os jovens com sabedoria significa, ademais, prover a que sua alma seja preservada da corrupção do mundo”. Visão esta que será herdada por Rousseau e aprimorada na perspectiva da condição humana e de sua formação.

De volta a Ariès, a forma de ausência do sentimento da infância<sup>32</sup> é relatada por esse autor, considerando os elevados índices de mortalidade das crianças e a forma de viver dos adultos manifestadas em suas manias, trejeitos, roupas, situações do dia a dia, revelando uma criança que não possuía qualquer singularidade e não se separava do mundo do adulto. Ela era vista por muitos apenas como uma extensão dos adultos, por isso, não eram tratadas em suas especificidades. Muitos podem ficar até hoje impressionados com a forma como a infância era vista, como por exemplo para Corazza (2002) que afirma que a história da infância revela um silêncio histórico, isso porque “não existia este objeto discursivo a que hoje chamamos infância, nem esta figura social e cultural chamada ‘criança’ (2002, p. 60), ou seja, infância e criança eram duas palavras que possuíam significados diferentes dos de hoje, servindo apenas para representar um período da vida de uma pessoa, período esse que não possuía nenhum significado, nem mais nem menos importante.

Ainda como corrobora Ariès:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia - o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia (1981, p. 156).

De modo que se pode afirmar, com Ariès e com Rousseau, que até o século XII não se conhecia a infância: “[A] arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la” (Ariès, 1981, p. 50). Perspectiva que foi mudando no decorrer dos séculos, pois já no século XIV era comum a arte voltada para imagens de anjos graciosos e redondos representando as crianças, bem como nos séculos subsequentes quando os bebês também passaram a ser representados pela imagem do menino Jesus. De início as únicas diferenças nas imagens dos adultos para as crianças eram os tamanhos reduzidos, o que foi mudando à medida que as crianças iam ganhando representatividade no dia a dia das famílias foi tornando as figuras mais realistas. As mudanças foram mais significativas em meados do século XVII, quando

---

<sup>32</sup> “Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que a distingue do adulto e faz com que ela seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento” (Kramer, 2003, p. 17)

algumas famílias, entre os nobres e ricos, passaram a expor os retratos de seus filhos, mesmo ainda crianças (Ariès, 1981). Essa mudança foi notória, pois as famílias passaram a dar valor nos retratos pintados das crianças, querendo possuí-los para si, como se começassem a fazer parte da família, como um ser importante, que merecia, inclusive, um lugar de prestígio dentro do seio familiar e que deve ser lembrado através dos retratos. Outras formas de representar as crianças eram através das imagens nos retratos dos infantes que morreram, que serviam para conservar a memória daquelas que já haviam morrido, deixando de lado aquela ideia de insignificância da criança falecida logo nos primeiros anos de vida. No século XVI as crianças vivas eram inclusive representadas ao lado daquelas que morreram.

Diferente do que era apresentado na iconografia, onde as crianças foram pouco a pouco tomando lugar na família através das representações fotográficas, na Idade Média<sup>33</sup> as crianças só possuíam função social quando começavam a trabalhar, pois por não haver distinção entre adultos e crianças, que aprendiam desde cedo a cumprir os afazeres e ajudar os mais velhos nos serviços diários. Portanto, a passagem que tinham na família era muito breve, mal passava pelo período de amamentação, quando não eram criadas por amas de leite, já eram enviadas para famílias onde aprenderiam um ofício. Ademais, desde a Roma antiga, o nascimento da criança era uma questão de aceitação paterna. Segundo Veyne (1989) esse era um período no qual o aborto e infanticídio eram algo comum, mas “o abandono dos filhos legítimos tinha como causa principal a miséria de uns e a política patrimonial de outros. [...], contudo mesmo os mais ricos podiam enjeitar um filho indesejado cujo nascimento pudesse perturbar disposições testamentárias já estabelecidas” (Veyne, 1989 p. 24). Mas contra esse abandono, Ariès (1981) afirma que com o pensamento difundido, sobretudo pela Igreja Católica, foram surgindo novos modelos de família, que começaram a perceber a importância das crianças dentro dela. Tanto é que no século XVIII a Igreja passou a condenar as famílias que matavam as crianças. Antes desse período, o índice de mortalidade era muito alto, como resultado das condições gerais de saúde e higiene, as quais eram extremamente precárias, pois como afirma Heywood:

Pode-se apresentar um argumento contundente para demonstrar que a suposta indiferença com relação à infância nos períodos medieval e moderna resultou em uma postura insensível com relação à criação de filhos. Os bebês abaixo de 2 anos, em particular, sofriam de descaso assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um “pobre animal suspirante”, que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade (2004, p. 87).

Nessas circunstâncias não se esperava muito da infância, pois sobreviver a esse

---

<sup>33</sup> A Idade Média é um período de aproximadamente mil anos da história ocidental, que se inicia no século V, com a queda do Império Romano do Ocidente, em 476, e termina no século XV, com a tomada de Constantinopla pelo Império Otomano, em 1453.

período era considerado uma questão de sorte, pois “as crianças morriam facilmente” (Ariès, 1981, p.57), uma vez que não era dada a devida atenção a essa fase da vida. Pelo contrário, ela passava despercebida pelos adultos. Na verdade, a vida era parecida para todos, independentemente de ser criança ou não, ou seja, não havia períodos demarcados e os que havia não possuíam grandes expressões. As crianças só se destacavam quando conseguiam, enfim, fazer as atividades dos adultos, quando surgiam alguns “prodígios”. Ademais, por não haver necessidade de um cuidado especial, não se exigia muito de quem fosse cuidar das crianças, ficando a cargo das amas de leite. Roger Mercier, na obra *L'enfant dans la société du XVIIIe. Siècle - Avant l'Émile* (A criança na sociedade do século XVIII – Antes do Emílio), informa que mesmo que Plutarco<sup>34</sup> já tivesse bem antes iniciado um movimento moral e sentimental em favor da infância, e tido boa recepção em Erasmo<sup>35</sup>, o sentimento não se desenvolveu até Rousseau. Inclusive, no século XVIII os pais enviavam seus filhos às amas de leite e com elas deixavam até a idade quinze a dezesseis anos, quando os buscavam. Pior do que isso, a situação da infância era, segundo o autor, tão grave que a taxa de mortalidade em alguns lugares chegava a mais de 60% e não significava muita coisa para a sociedade. Segundo Mercier (1961, p. 40), “Se os pais confiam seus filhos a babás que os tiram deles, é porque muitas vezes consideram a criança um estorvo em suas vidas”<sup>36</sup>. Percebemos então, que o sentimento de infância, do que era educação moral e os comportamentos aceitáveis no meio social só se desenvolveram na modernidade, e ainda somente com a contribuição do genebrino, pois na Idade Média eram “muitas vezes consideradas no mesmo nível que os animais” (Cambi, 1999, p. 176).

O sentimento para com a infância era tão tênue na França do século XVIII que a maioria das mulheres abastadas ou mesmo de pequena condição raramente alimentavam seus filhos. Eram todos enviados às amas-de-leite do interior e só voltavam desmamados ou já grandes. Como ainda relata Mercier (1961), a negligência era tão grande que era comum a troca de crianças na hora da devolução, principalmente quando a ama morria e suas crianças eram repassadas para outra babá, já cheia de outras tantas. Retornando à casa, por volta de seus três, quatro ou cinco anos, a criança era repassada a um preceptor ou governante, para, mais tarde ser enviado a um colégio ou a um convento. Ou seja, os pais quase não conviviam com os

---

<sup>34</sup>Plutarco ou Lúcio Méstrio Plutarco (46-120) - Foi historiador, biógrafo, ensaísta e filósofo médio platônico grego, conhecido principalmente por suas obras *Vidas Paralelas* e *Morália*.

<sup>35</sup> Erasmo de Roterdã (1466-1536) - Foi teólogo e filósofo humanista neerlandês que viajou por toda a Europa, como Portugal, Inglaterra, Itália, Espanha, Croácia, Bulgária, Dinamarca e outros.

<sup>36</sup>Tradução livre de: “Si les parents confient leurs enfants à des nourrices qui les emmènt loin d'eux, c'est que très souvent ils considèrent l'enfant comme une gêne dans leur vie”.

filhos, e, portanto, o sentimento familiar não existia tal qual existe nos dias de hoje, pois o vínculo de pais e filhos não eram criados, já que viviam a maior parte do tempo afastados de suas famílias, onde nem a infância era passada com os pais, já que eram levadas à amas de leite. Estamos considerando aqui as crianças pertencentes às famílias mais abastadas dentre a nobreza, a média e a alta burguesia. No entanto, os filhos da baixa burguesia e dos camponeses não tinham destino melhor, pois logo que tomavam certa idade, já eram colocados no trabalho e, do mesmo modo, tratados como “pequenos adultos” responsáveis por sua manutenção e auxiliares da renda familiar, quando conseguiam sobreviver à alta taxa de mortalidade.

Diante de tal quadro, não havia realmente muito espaço para o desenvolvimento da criança “como criança”, o ambiente social reforçava seu silenciamento. Até mesmo no sentido etimológico, “infância” remete à ideia de silêncio, pois em latim *fari* significa falar, logo *in-fans* é “aquele que não fala”. Assim é definido o período da infância. Procurando então desenvolver aqui um quadro, ou um prospecto de como a infância começou a se definir, podemos dizer, com base em Ariès (1981) que a idade da criança era definida como “a primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras” (Idem, p. 36). Dessa forma, essa fase era caracterizada por comportamentos que eram considerados irracionais, pois a razão era encontrada apenas no adulto, naquele que “falava” e dava, portanto, o direcionamento de tudo.

A representação da criança muda no decorrer do tempo e começa então a surgir o sentimento de infância constituído especialmente com a aparição, às vezes até em excessos, e o apego, que se deram através do convívio diário, que antes não acontecia, que fez os adultos se aproximarem mais das crianças, tornando-se “bichinhos de estimação”, como comenta Ariès (1981, p. 68). De qualquer forma, para manter essa criança bela e cheia de gracinhas é que se desenvolveram formas para mantê-las vivas, como a preocupação com a higiene e com a saúde. O sentimento de apego surge por volta do século XVII e propõe educar as crianças mais próximas dos costumes e da disciplina. É nesse sentido que Kawauche (2021, p. 39) afirma que: “No viés da história das mentalidades que Ariès nos apresenta, podemos dizer que, entre os séculos XV e XVII, as crianças foram adquirindo existência social à medida que passavam a ser consideradas seres que se distinguiam dos adultos por possuírem uma conduta corporal e conhecida como ‘inocente’”.

Ariès defende que Rousseau foi um dos pioneiros a pensar a infância, concordando

com o que afirma Claparède ao dizer que, “Rousseau viu bem que a arte de educar pressupõe o conhecimento da infância”<sup>37</sup> (1968, p. 10). Mas houve, inclusive, desde a época de Rousseau, uma forte suspeita de que o filósofo genebrino tenha plagiado vários autores que o antecederam na questão da infância. Dentre seus detratores, um beneditino por nome de Jean-Joseph Cajot<sup>38</sup>, publicou uma obra chamada *Les Plagiats de M. J.-J. R. de Genève, sur l'éducation*, no qual afirma que o Primeiro Livro do Emílio não passava de plágio da obra *Traité de l'éducation corporelle des enfants*, do Dr. Désessartz. Porém, como afirma Mercier (1961), na época que Rousseau redigiu o Primeiro Livro do *Emilio*, é improvável que conhecesse essa obra e, mesmo assim, há diferenças conceituais entre os autores o suficiente para descartar qualquer ideia de plágio. O que é bem mais provável é que Rousseau tenha de fato encontrado com vários pedagogos e médicos e discutido os temas relacionados ao cuidado da criança, principalmente dos primeiros anos e que muitas de suas ideias, como a da importância da amamentação, já eram discutidas por muita gente, aliás desde Plutarco, passando por Erasmo e Comenius. O próprio Locke<sup>39</sup> em seu *Some Thoughts Concerning Education*<sup>40</sup>, encorajou uma atitude simpática em relação às crianças, além de tantas obras que apareceram tentando discutir o tema, como o *Wild Boy of Aveyron*, de Jean-Marc Itard.

Por essas e outras razões, em contrapartida à defesa de Ariès (1981), alguns autores, como Heywood (2004), Corazza (2002) e Peter Stearns (2006) apresentam ideias contrapostas e criticam o estudo de Ariès em alguns pontos. Embora ressaltem a importância de sua obra para se entender que a infância é uma categoria da modernidade junto com a história da família, esses autores apontam como a fragilidade do método utilizado por ele, bem como o público alvo da sua pesquisa, afirmando que foi majoritariamente pesquisado e abordado somente o aspecto, ou a realidade, da alta burguesia; e que há falhas lógicas na sua escrita. Assim, Heywood (2004) afirma que a ausência das crianças na iconografia da Idade Média pode ser devido ao tipo de arte da época, já que a prioridade era os temas religiosos. Ademais, os críticos acreditam que o fato de Ariès não ter encontrado evidências de que as pessoas não tinham

---

<sup>37</sup> Tradução de: Rousseau avait bien vu quel'art d'éduquer présuppos la connaissance del'enfant

<sup>38</sup> Jean-Joseph Cajot (1726-1779) - Foi escritor francês, beneditino da congregação de Saint-Vanne. Autor da obra *Les larcins littéraires de Jean-Jacques Rousseau, citoyen de Genève, ou ses plagiarisms sur l'éducation* (Paris, 1766), no qual tenta mostrar como Rousseau tomou emprestado de Plutarco e Montaigne as ideias nas quais *Emílio* se baseia.

<sup>39</sup> John Locke (1632-1704) foi um filósofo inglês do século XVII, considerado um dos principais pensadores do Iluminismo. É conhecido por suas contribuições fundamentais à teoria do empirismo e ao liberalismo político.

<sup>40</sup> É uma obra de John Locke que aborda princípios educativos baseados na experiência e na razão, destacando a importância da formação moral e intelectual das crianças a partir de práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da mente e do corpo.

consciência da especificidade da infância no século XII, não evidencia que não existisse sentimento de infância, mas poderia existir outra concepção de infância que difere da concepção moderna (Heywood, 2004).

Pensando o sentimento de infância, Ariès (1981) afirma que esse sentimento se desenvolveu paralelamente ao sentimento de família, assim a criança nasce para ser amada e educada pela família que formará a base da sociedade, com isso passou-se então a refletir sobre o nascimento das crianças, não as deixando jogadas à sorte. Segundo Abramowicz e Moruzz:

Para o historiador Francês a noção de infância pode ser compreendida com um sentimento social/histórico, um acontecimento que faz com que a sociedade diferencie a criança do adulto, criando, produzindo e sobrepondo-se à criança maneiras específicas de se vestir, de se alimentar, de se estar entre os adultos, e maneiras específicas de cuidado e de educação promovidos pelos adultos para as crianças (2016, p. 25-26).

Assim a infância começa a ser, como afirma Gagnebin: “o testemunho precioso de uma linguagem dos sentimentos autênticos e verdadeiros, ainda não corrompidos pela convivência mundana” (1997, p. 94). Começou-se então a pensar e criar lugares específicos para as crianças, como por exemplo as escolas. Segundo Costa (2009), a ideia de escola surge por meio do pensamento de que a criança deve ser moldada nesse período da vida. Moreira & Vasconcelos (2003) descrevem a relação entre a escola e a infância, no sentido de que a escola tornou-se uma instituição fundamental na sociedade, e a infância passou a ser vista como fase munida de diferença, que foi submetida a um regime disciplinar cada vez mais rigoroso.

A concepção de infância que possuímos hodiernamente é invenção da modernidade, e ela pode mudar dentro das suas especificidades, levando em consideração o tempo, o contexto social e econômico entre outros aspectos que transformam a concepção de infância de acordo com cada época. Como afirmam Fernandes e Kuhlmann Júnior, “A infância seria um conceito, uma representação, um tipo ideal a caracterizar elementos comuns a diferentes crianças” (2004, p. 28). A criança não é algo novo e desde a antiguidade ela goza de um certo respeito e cuidado, mas a categorização dessa faixa etária num estatuto próprio, ressaltando suas especificidades, é fruto da modernidade. A distinção entre criança e infância está relacionada à compreensão de que a criança é um ser em desenvolvimento, enquanto a infância é uma construção histórica e social. Especificidade que influenciou tanto a pedagogia quanto psicologia nos séculos XIX e XX, bem como a elaboração dos documentos que fortaleceram o construto social da infância.

Para Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004):

A palavra infância evoca um período da vida humana. No limite da significação, o período da palavra inarticulada, o período que poderíamos chamar da

construção/apropriação de um sistema pessoal de comunicação, designos e sinais destinados a fazer-se ouvir. O vocábulo criança, por sua vez, indica uma realidade psicobiológica referenciada ao indivíduo (Fernandes; Kuhlmann Júnior, 2004, p. 16).

A criança é considerada um sujeito em processo de formação, que passa por diversas fases do desenvolvimento biológico, cognitivo, emocional e sociocultural ao longo da vida. Ela é entendida como um ser ativo, que interage com o mundo ao seu redor, construindo conhecimento e habilidades a partir de suas experiências.

Por outro lado, a infância é um conceito que se refere ao período da vida em que a criança se encontra, caracterizado por uma série de práticas e valores sociais, históricos e culturais. Ela é construída pela sociedade, que define o que é considerado próprio da infância, como brincar, estudar, ter cuidados especiais e proteção. Como dizem os autores:

Um guarda-chuva a abrigar um conjunto de distribuições sociais, relacionadas às diferentes condições: as classes sociais, os grupos etários, os grupos culturais, a raça, o gênero; bem como as diferentes situações: a deficiência, o abandono, a vida no lar, na escola (a criança e o aluno) e na rua (como espaço de sobrevivência e/ou de convivência/brincadeira). É nessa distribuição que as concepções de infância se amoldam às condições específicas que resultam na inclusão e na exclusão de sentimentos, valores e direitos. (Fernandes; Kuhlmann Júnior, 2004, p. 30)

Dessa forma, Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004), enfatizam que é importante reconhecer a criança como um ser em desenvolvimento, que tem necessidades específicas e requer atenção e cuidados adequados para crescer saudável e feliz. A infância, por sua vez, é influenciada pelas condições sociais e culturais em que a criança está inserida, podendo variar de acordo com a época, o lugar e a cultura em que se vive.

Vários autores reforçam a distinção entre criança e infância, como Sarmiento (2005, p. 371) que diz:

Por isso a sociologia da infância costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social, que pertence a uma classe social, a um género, etc.

Assim, na pendulação do conceito, isto é, no dinamismo do desenvolvimento histórico da concepção de infância, temos que a percepção da criança como sujeito histórico e de direito é uma conquista recente e gradual e que anda lado a lado do conceito da infância. E, nessa jornada, diversos conceitos foram surgindo, entretanto, no geral, a palavra infância diz respeito à fase que vai do nascimento à adolescência. Temos então, que a criança, como sujeito histórico e de direito, é uma conquista da modernidade que se tornou possível graças às mudanças econômicas, sociais e culturais que ocorreram a partir do século XVIII.

## A infância na antiguidade

A criança na antiguidade foi vista e tratada de maneira bastante diferente do que é hoje. A criança pertencia a todos, sobretudo quando nos remetemos às civilizações mais antigas, como a grega. Em sua obra *Paideia: a formação do homem grego* (2013), Werner Jaeger, um renomado filólogo e filósofo alemão do século XX, discute a importância da educação na sociedade grega antiga e como ela era voltada para a formação integral do homem, desde a infância até a idade adulta. Ao se tratar da criança na antiguidade, o autor observou que os gregos tinham uma compreensão bem própria da infância. Compreensão está atrelada a ideia de formação geral, ou seja, de Paideia. Tal concepção é asseverada por Jaeger ao afirmar:

A formação do homem grego, a paidéia, no seu caráter particular e no seu desenvolvimento histórico, não se trata de um conjunto de ideias abstratas, mas da própria história da Grécia na realidade concreta do seu destino vital. Contudo, essa história vivida já teria desaparecido há longo tempo e o homem grego não a tivesse criado na sua forma perene. Criou-se como expressão da altíssima vontade com que talhou o seu destino. Nos estádios primitivos do seu crescimento, não teve a ideia clara dessa vontade; mas, à medida que avançava no seu caminho, ia-se gravando na sua consciência, com clareza cada vez maior, a finalidade sempre presente em que a sua vida assentava: a formação de um elevado tipo de Homem. A ideia de educação representava para ele o sentido de todo o esforço humano. [...] E foi sob a forma de paidéia, de ‘cultura’, que os gregos consideraram a totalidade da sua obra criadora em relação aos outros povos da Antiguidade de que foram herdeiros (Jaeger, 2013, p. 5).

Essa citação de Jaeger pode servir para comparar com a formação da criança, por exemplo, pois podemos observar que o grande princípio educacional grego não evoluiu imediatamente, mas sim de forma organizada ao longo da história. Essa concepção foi construída por meio de uma reflexão que se estendeu por vários anos, em um processo gradual de amadurecimento que culminou em uma construção dialógica de conhecimentos. Na antiguidade grega, a criança não era vista como um ser imaturo, mas sim como um ser em desenvolvimento, que já possuía capacidades e potenciais que deveriam ser incentivados e cultivados. Outra característica importante da infância na antiguidade grega era a forte presença da família e da comunidade na vida da criança, embora seu estado de pertença coletiva. Os pais e os anciãos da comunidade tinham um papel fundamental na educação e acreditava-se que a transmissão dos valores e das tradições da comunidade era essencial para a formação do caráter da criança.

Segundo Jaeger (2013) a educação era tão importante para os gregos que eles acreditavam que era o caminho para a felicidade. Caminho, aliás, que era o destino de todos,

incluindo adultos e crianças, sem as quais não havia uma verdadeira Paideia. Na própria etimologia é possível buscar a raiz dessa compreensão, pois *paidos* significa criança e o termo “paideia” significa simplesmente criação de meninos. Mas é óbvio que em sua evolução, o conceito passou a abarcar todas as faixas etárias e um conjunto de atividades educativas, tanto culturais, desportivas como guerreiras, que passaram a significar o processo aculturativo da sociedade grega. No diálogo *A República* temos que Platão define Paideia como a base do sistema de educação grego, nessa ideia está o sentido de transformação do ser humano por meio das atividades orientadas pelos adultos, atividades essas que incluíam a gramática, a retórica, a dança a música entre outras disciplinas. Um dos principais objetivos da paideia era a absorção dos costumes da polis.

É interessante notar que a visão grega sobre a infância e a educação influenciou profundamente a cultura ocidental, desenvolvendo uma espécie de “paideia cristã” (Cambi, 1999, p. 128), composta pelos conteúdos das *Humanidades*, que aparece nas obras dos medievais e, posteriormente, na pedagogia dos jesuítas.

Nesse contexto, a educação era vista como uma tarefa coletiva, que envolvia a participação dos pais, dos professores e dos membros da comunidade. O objetivo era formar cidadãos virtuosos e sábios, capazes de contribuir para o bem comum. A educação devia ser baseada na formação integral da pessoa, que deveria desenvolver tanto suas habilidades físicas como intelectuais. Nesse sentido, a educação física e a música eram vistas como importantes para o desenvolvimento da criança. Ou seja, a criança era vista como um ser em desenvolvimento e a educação era considerada fundamental para moldar o caráter e as habilidades do ser humano desde cedo. Em sua teoria pedagógica, por exemplo, Platão enfatizava a importância da educação física e mental para a formação do ser humano completo.

Para Jaeger (2013), a educação infantil era um processo contínuo e gradual, que se iniciava na infância e se estendia até a idade adulta. A educação não se limitava a uma sala de aula, ou ao isolamento dos educandos em um espaço contíguo, mas era uma atividade realizada em diversos ambientes e que se estendia por toda a vida do homem. Em suma, segundo o autor, a criança na Antiguidade era vista como um ser em constante formação, e a educação infantil era fundamental para o desenvolvimento humano.

Entretanto, por mais que Jaeger (2013) afirme, na introdução de sua obra, que a educação grega ajudou a fomentar a dimensão da individualidade, ninguém era visto como um ser individual, muito menos a criança. A educação era voltada para o desenvolvimento das virtudes necessárias à vida adulta, como a coragem, a lealdade, a disciplina e a obediência.

Como bem argumenta o autor, na Grécia Antiga as crianças eram educadas para se tornarem cidadãos. A educação se desenvolvia por meio de atividades lúdicas, como a música e a ginástica com o objetivo de desenvolver o corpo; mas também pelos exercícios linguísticos, gramaticais e retóricos para o bom desenvolvimento da mente dos meninos. As meninas, no entanto, recebiam uma educação mais restrita e eram preparadas para serem boas esposas e futuras mães.

Legado que foi transmitido ao mundo romano, na figura de Cícero<sup>41</sup>, Quintiliano<sup>42</sup> e Varrão<sup>43</sup>, além de outros destacados educadores latinos helenistas. Entretanto, uma diferença essencial deve ser destacada: enquanto a educação grega (principalmente a ateniense) priorizava a formação intelectual, a Roma Antiga desenvolvia uma educação voltada para o desenvolvimento das habilidades necessárias para a vida cotidiana, além da retórica e a oratória, estas últimas, inclusive, voltadas para a compreensão das leis e da moralidade. As crianças aprendiam a ler e a escrever em latim e grego,<sup>44</sup> além de receberem instruções sobre história, geografia e matemática.

Na sociedade romana, a criança era vista como um futuro cidadão romano e era preparada desde cedo para assumir suas responsabilidades. Aqui, portanto, outra diferença entre o mundo latino e o grego, pois o senso prático do romano adiantava o processo de inserção da criança no mundo dos adultos. Nessa sociedade, a criança torna-se indivíduo apenas quando atinge a idade adulta, e a infância seria uma fase em que ainda não há identidade, capacidade de discernimento para tomar decisões e pensamento autônomo. Para Aristóteles a criança era considerada um adulto em miniatura, mesmo que ainda em formação, para ele: “A criança ainda não é completamente desenvolvida e, portanto, suas qualidades obviamente não podem ser consideradas apenas em relação a ela mesma, e sim ao homem inteiramente desenvolvido” (Aristóteles, 1260a). Já na Roma Antiga, a criança era vista como um membro da família e tinha direitos e deveres. Os gregos antigos não tiveram um sistema educacional, as famílias também enviavam seus filhos aos tutores de gramática, de natação, de música etc. Como já foi salientado, a educação era voltada para formar cidadãos úteis à sociedade, tanto no mundo

---

<sup>41</sup>Marco Túlio Cícero (106-43 a.C) - Foi um advogado, político, escritor, orador e filósofo da gens Túlia da República Romana.

<sup>42</sup>Marco Fábio Quintiliano (35-95) - Foi um orador, professor de retórica romano e advogado. O seu escrito mais famoso é a Institutos de Oratória.

<sup>43</sup>Marco Terêncio Varrão (116-27 a.C) – Foi filósofo e antiquário romano de expressão latina. O pensamento de Varrão é mais conhecido através de Cícero.

<sup>44</sup> “Através do contato com a cultura grega, Roma também entrou na órbita do helenismo e, sobre aquele complexo modelo de saberes e de artes, organizou sua própria identidade cultural, acolhendo o grego como língua culta e redescrivendo, segundo aquela koiné cultural, os diversos saberes e as diversas artes” (CAMBI, 1999, p. 110).

grego quanto no romano. Para Aristóteles, a criança só era vista enquanto ser ao atingir a idade adulta.

Resumindo, na antiguidade a criança era vista como um ser em formação que precisava de cuidados e proteção para se desenvolver e se tornar um adulto completo. Entretanto, apesar da importância dada à educação, a infância na Antiguidade era marcada por muitas dificuldades, além de certa rigorosidade, como afirma Aristófanes (1995), na comédia *As nuvens*, dizendo que os filhos eram enviados aos tutores em fila, marchando sob chuva, neve ou sol a pino. A mortalidade infantil era alta e as condições de vida eram precárias, o que tornava a sobrevivência das crianças um desafio constante. Além disso, as crianças eram expostas a uma série de perigos e riscos, como guerras, doenças e acidentes. Quadro que não teve melhora no período medieval que, aliás, intensificou a exclusão da criança, relegando-a a “um papel social mínimo, sendo muitas vezes consideradas no mesmo nível que os animais” (Cambi, 1999, p. 176).

### **A infância na Idade Média**

Durante a Idade Média na Europa, que durou do século V ao século XV, a infância era vista de forma bastante peculiar. Segundo as análises que faz o historiador Philippe Ariès, na Idade Média a infância não era vista como uma fase separada da vida, mas sim como uma etapa transitória para a idade adulta. Além disso, as crianças eram consideradas “um rebento do tronco comunitário, uma parte do grande corpo” (Ariès e Duby, 1991, vol. 3, p. 313), sendo expostas a situações e atividades que hoje seriam consideradas inadequadas para a sua idade, inclusive em um ambiente também inadequado, dado o caráter “público” da infância.

Houve uma mudança significativa nas percepções sobre a criança. De acordo com Cirino (2001), em seu livro *Confissões*, Santo Agostinho relatou fatos de sua própria infância pelos quais se envergonhava, afirmando que a criança pequena já nascia com o pecado e que sua alma não era inocente. Essa reflexão de Agostinho ocorreu em um momento em que o Cristianismo se consolidava como uma religião de grande importância sociopolítica e a Igreja afirmava-se como uma instituição fundamental. Cirino (2001) salienta a perspectiva desse autor medieval sobre a infância:

O pensamento de Santo Agostinho, que, durante séculos, exercerá influência sobre a tradição cristã e sobre a pedagogia, postula tanto a idéia de que a infância é concebida como o período em que não se fala e é uma época desprezível quanto à perspectiva de

que a maldade seria a verdade da criança antes de qualquer adestramento educativo e moral (Cirino, 2001, p. 25).

É nesse sentido que também colabora Charlot (1986, p. 114) ao afirmar que: “Para a filosofia Clássica, e para a pedagogia que se apoia sobre ela, a infância é a idade do erro e do vício, do preconceito e da paixão”. Assim, marcada por essa filosofia, a vida infantil era caracterizada por desafios e dificuldades, e, para além disso, muitas vezes as crianças eram vítimas de doenças, fome e guerras. Muitas crianças eram criadas para seguir as profissões de seus pais e aprendiam o ofício desde cedo. Alguns meninos, por exemplo, eram treinados como aprendizes de artesãos ou cavaleiros, enquanto as meninas aprendiam habilidades domésticas, como cozinhar e costurar. A educação formal não era comum na Idade Média e era grande o número de crianças analfabetas. Aqueles que podiam ler e escrever eram filhos de nobres ou de ricos comerciantes que podiam pagar por uma educação. As crianças nobres eram educadas em casa por tutores, recebendo as instruções dos modos e costumes próprios da Corte e de uma “vida civilizada”, como os nobres a entendiam.

As crianças não eram retratadas com uma expressão particular que as diferenciasse dos adultos, mas sim como homens e mulheres em tamanho diminuído, principalmente nas classes nobres ou da alta burguesia que faziam de tudo para reproduzir nas crianças os costumes e hábitos da vida social dos salões, dos palácios e dos castelos.

No geral, a vida de meninos e meninas na Idade Média era difícil e perigosa. As crianças pobres trabalhavam longas horas em trabalhos perigosos e muitas vezes não tinham condições de vida adequadas. Todas eram vulneráveis a doenças e epidemias, como a peste, a tuberculose e diversos tipos de infecções, o que aumentava ainda mais a alta taxa de mortalidade infantil. As condições de vida eram precárias e a maior parte das famílias eram pobres, incapazes de fornecer alimentos adequados ou abrigo para seus filhos.

Por todas essas observações é que Ariès (1981) defendeu que a infância na Idade Média não teve o devido reconhecimento, pois a compreensão dessa faixa etária como uma fase distinta da vida só começou a ser desenvolvida a partir do século XVII, não apenas porque suas figuras começaram a surgir nos quadros, mas porque sua presença ficou mais destacada no convívio social.

Ademais, é importante destacar que, tanto no mundo medieval quanto no início da modernidade, a forma como uma criança do sexo masculino era tratada divergia da criança do sexo feminino. Como resultado, a celebração do nascimento variava de acordo com o sexo. A mulher era recebida, na verdade, com decepção e não com honrarias como eram os homens, conforme cita Goncourt: “Quando no século XVIII uma mulher nasce, ela não é recebida na

vida pela alegria de uma família. A família não está comemorando quando ela chega; seu nascimento não dá ao coração dos pais a embriaguez de um triunfo: é uma bênção que eles aceitam como uma decepção”.<sup>45</sup>

Como diz Airès, “até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou a falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo”(Ariès, 1981, p. 50) e, para o autor, a "descoberta da infância" teve suas origens no século XIII, quando a arte medieval começou a retratar a infância, algo que antes era ausente na produção artística. Entretanto, cabia aos adultos a responsabilidade de guiar as crianças no desenvolvimento de caráter e razão. Em vez de valorizar e compreender a diversidade entre as crianças e respeitar sua originalidade, acreditava-se que elas eram como páginas em branco prontas para serem preenchidas e, conseqüentemente, preparadas exclusivamente para a vida adulta. É essa a visão que John Locke (1632-1704) defendeu que foi duramente criticada por Rousseau. Locke (1999) afirma que os homens são “tabulas rasas”<sup>46</sup> que é preenchida de acordo com a experiência que têm e vivem no mundo. Portanto, para ele todo conhecimento está fundado na experiência que lhes fornece ideias, que podem ser simples e complexas, que são adquiridas através da sensação e da reflexão. Nesse sentido, confirma sua tese de que a maneira pela qual se adquire conhecimentos não é inato.

No sentido da especificidade da infância, a instituição que mais contribuiu com o desenvolvimento dessa individualização, ou pelo menos da ampliação dos cuidados que a sociedade passou a dedicar a seus filhos foi a escola. De acordo com Ariès (1981), a escola se tornou uma instituição fundamental para a educação das crianças graças a um movimento de moralização liderado por reformadores católicos, protestantes e juristas. Antes disso, as crianças eram misturadas aos adultos e aprendiam diretamente com eles. Simultaneamente, a família passou por uma transformação.

Para Ariès (1981), o sentimento de infância estava intrinsecamente ligado ao sentimento de família, que se desenvolveu nos séculos XVI e XVII. Ele argumenta que o crescente interesse pela infância foi uma forma e uma expressão desse sentimento de família. À medida que a sociedade passou por amplas transformações, as antigas solidariedades

---

<sup>45</sup>« Quand au dix-huitième siècle la femme naît, elle n'est pas reçue dans la vie par la joie d'une famille. Le foyer n'est pas en fête à sa venue ; sa naissance ne donne point au cœur des parents l'ivresse d'un triomphe : elle est une bénédiction qu'ils acceptent comme une déception » (Goncourt, 1862, p. 9).

<sup>46</sup> A expressão *tabula rasa* se refere a tábulas cobertas com uma fina camada de cera, usadas na Roma Antiga para escrever com uma espécie de estilete. A escrita podia ser eliminada ao aquecer a cera, de forma que se pudesse escrever novamente na tábula (Smith & Cornish, 1898).

baseadas em linhagem diminuíram, enquanto a intimidade doméstica se fortaleceu, incluindo mudanças nas disposições das casas. Na Idade Média, o sentimento de linhagem era o único sentimento familiar conhecido, caracterizado pela extensão aos laços de sangue, sem levar em conta a coabitação e a intimidade. Em contrapartida, o sentimento de família está intimamente ligado à casa e, principalmente, às crianças. Inicialmente, esse sentimento era limitado às classes abastadas, mas gradualmente se estendeu a todas as camadas da sociedade. O citado autor aborda esse tema de forma detalhada em sua obra, dizendo:

Essa nova preocupação com a educação pouco a pouco iria instalar-se na sociedade, e transformá-la de fio a pavio. A família deixou de ser apenas uma instituição do direito privado para a transmissão dos bens e do nome, e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas. [...] O cuidado dispensado às crianças passou a inspirar sentimentos novos, uma afetividade nova que a iconografia do século XVII exprimiu com insistência e gosto: o sentimento moderno de família. [...] A aprendizagem tradicional foi substituída pela escola, uma escola transformada, instrumento de disciplina severa, protegida pela justiça e pela política. O extraordinário desenvolvimento da escola no século XVII foi uma consequência dessa preocupação nova dos pais com a educação das crianças. (Ariès, 1981. p. 277)

Ariès (1981) discute a transformação da sociedade em relação à educação com ênfase a partir do século XVII. Nesse período, houve uma mudança na função da família, que deixou de ser apenas uma instituição para a transmissão de bens e nome, para assumir uma função moral e espiritual, incluindo aqui a formação das crianças. Esse cuidado dispensado aos filhos inspirou sentimentos novos, dando origem ao sentimento moderno de família. Além disso, a escola foi criada para substituir a aprendizagem informal e se tornou um instrumento de disciplina severa, protegida pela justiça e pela política. Esse desenvolvimento da escola foi uma consequência da preocupação dos pais com a educação das crianças, além, obviamente, de acompanhar as mudanças sociais que transitavam entre uma sociedade feudal, centralizada no mundo rural, para uma sociedade manufatureira, mais próxima do mundo urbano.

A família e a escola juntas retiraram a criança da sociedade dos adultos, e constituíram um regime disciplinar cada vez mais rigoroso, resultando no enclausuramento total do internato. Portanto, a educação tornou-se uma preocupação cada vez maior na sociedade, e a família e a escola assumiram papéis importantes na formação das crianças. Mas, como demonstram Ariès, Cambi e outros historiadores da educação, esse foi um longo trajeto, o qual demandou séculos para o seu desenvolvimento, até chegar à visão que temos a partir dos tempos mais recentes que, inclusive, a retiraram do enclausuramento e desenvolveram um ambiente lúdico, interativo, construtivo e mais livre – realidade que teve a contribuição substantiva das reflexões empreendidas por Rousseau.

## A infância na modernidade

Ariès (1981) destaca que, a partir do século XVI, as crianças começaram a usar roupas específicas para sua idade, trajes que os adultos haviam abandonado há muito tempo. Isso já era, pelo menos, algo que as diferenciava dos adultos e que contribuiu para a formação do sentimento da infância, pela constituição de um grupo esteticamente separado dos adultos. Nas famílias nobres e burguesas os meninos foram os primeiros a ganhar uma diferenciação em seus trajes, enquanto as crianças do povo, principalmente entre os camponeses, continuaram se vestindo como os adultos.

No final do século XVI, surgiu uma revolução nos costumes impulsionada por moralistas e religiosos que, mesmo com ideias distintas, manifestaram grande preocupação com questões relativas à infância, tais como educação, moral, comportamento sexual e hábitos. Mais por influência do protestantismo, com destaque a Calvino<sup>47</sup> (1509-1564) e Comenius (1592-1670), a figura da criança ganhou aos poucos uma conotação religiosa e casta, e as percepções sobre a infância foram modificadas, passando a haver mais respeito pelas particularidades infantis (Ariès, 1981, p. 136). Não eram mais alguns moralistas isolados, mas sim um grande movimento encampado por nova moralidade, cujos sinais se faziam perceberem toda parte, tanto na farta literatura moral e pedagógica, como em práticas de devoção e cultos religiosos. Foi criada uma concepção moral da infância que enfatizava as fragilidades infantis associadas à ideia de inocência, como aparece na *Didática Magna*. Perspectiva que se desenvolve com base na teologia para a qual a criança é um ser puro, sem pecado e, portanto, merece todos os cuidados dos adultos. Mas, também essa concepção foi uma reação aos abusos cometidos pelos adultos e a certos sentimentos, como a indiferença em relação à infância. Conseqüentemente, o conceito de inocência infantil resultou em uma postura moral em relação à infância afim de protegê-la e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão (Idem, p. 146).

A transição da infância da Idade Média para a Modernidade é um período que abrange alguns séculos e que marca uma mudança significativa nas concepções e práticas relacionadas à infância. A partir do final do século XVII, começaram a surgir novas concepções sobre a infância, sobretudo a partir de alguns escritos sobre o cuidado da infância e sua importância como um período de desenvolvimento e crescimento próprios, além de outros defendendo o

---

<sup>47</sup>João Calvino (1509-1564) - Foi um teólogo, líder religioso e escritor cristão francês. Foi um dos líderes da Reforma Protestante.

isolamento das crianças para que não se corrompessem moralmente com a depravação do mundo (Martin, 2012). Esse período de transição envolveu mudanças sociais, culturais e políticas, e teve um impacto significativo na forma como a sociedade tratava as crianças. A infância na modernidade é um tema que abrange uma série de mudanças e transformações políticas, econômicas, sociais, culturais e tecnológicas que afetam a vida das crianças, houve uma crescente preocupação com a proteção e o bem-estar delas, o que levou a uma série de modificações. Perspectivas que, de certa forma, vão influenciar a ideia de “educação negativa”, desenvolvida por Rousseau, embora o relativo isolamento do Emílio seja um pouco diferente da precaução inútil pregada por muitos moralistas, como veremos.

De qualquer modo, nessa transição, surge uma nova relação entre pais e filhos que proporcionou o surgimento da chamada "família moderna", centrada no casal e nos filhos, com vínculos cada vez mais distantes com a ancestralidade e as redes familiares ampliadas. Até o século XIX, a sociedade valorizava a ideia de linhagem, na qual cada indivíduo pertencia não apenas a si mesmo, mas também a história geracional que o ligava aos seus antepassados e descendentes, num sentido de pertencimento coletivo. A ruptura com a estrutura da família patriarcal tradicional envolve o afastamento de um modelo em que a autoridade se concentrava no homem, chefe do núcleo familiar, e em que os papéis sociais e hierárquicos dos membros eram rigidamente definidos. Trata-se de uma transição de uma organização familiar extensa e hierarquizada para formas de convivência que valorizam maior autonomia individual e relações mais horizontais entre seus integrantes.

É possível dizer que essa mudança é representada com sensibilidade simbólica na obra *A Família* (1925), da pintora modernista Tarsila do Amaral<sup>48</sup>, um dos nomes mais importantes da arte brasileira do século XX. Na tela em questão, o que se vê não é apenas um grupo familiar, mas a condensação de uma nova estrutura social: pai, mãe e filhos dispostos de forma hierárquica, frontal e contida, representando um ideal de família urbana, afetivamente disciplinada, isolada em si mesma e já descolada dos vínculos extensos e comunitários.

Essa representação ressoa diretamente com as transformações discutidas nesta tese, especialmente no que se refere à concepção de infância e à reconfiguração das relações familiares na modernidade. Ao romper com o modelo de infância integrada ao mundo adulto e submersa na lógica da linhagem, a modernidade redefine a criança como um sujeito autônomo em formação, ainda que sob o controle da família nuclear, agora investida da função quase exclusiva de educar, proteger e moldar esse sujeito. A tela de Tarsila, portanto, não apenas ilustra essa nova concepção de família e de lugar da

---

<sup>48</sup> Tarsila de Aguiar do Amaral (1886–1973) foi uma pintora modernista do movimento antropofágico, auxiliando na consolidação de uma linguagem estética brasileira, marcada pela junção do popular com o erudito, do nacional com o moderno.

infância, mas, de maneira quase didática, traduz visualmente as mesmas tensões que Rousseau explorou em sua filosofia da educação: a tentativa de equilibrar a liberdade do ser em formação com as exigências morais, sociais e afetivas da vida em sociedade.

Historicamente, a individualidade sempre foi subjugada aos interesses da família ou da coletividade (Gélis, 1991). Para o autor: “a criança era considerada um rebento do tronco comunitário, uma parte do grande corpo coletivo” (1991, p. 312-313). Talvez por isso, como afirma Ariés (1981, p. 21), “na vida quotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos”. A criança era vista como uma criança pública, que faz parte de uma linha de gerações, mas também era uma criança privada, dependendo dos cuidados essenciais da mãe até o desmame e dos ensinamentos dos pais na primeira infância. Essa educação inicial tinha como objetivo fortalecer o corpo, os sentidos e formar um indivíduo coletivo, pronto para dar continuidade à família, a qual faz parte da comunidade..

Com o surgimento da família moderna, a preocupação com a saúde e o bem-estar da criança se tornou uma das principais prioridades: "Busca-se preservar a saúde, a vida, a personalidade, pois 'meu corpo é meu', porém perpetua-se a vida pelo nascimento dos filhos. Daí nasce a preocupação dos pais sobre a criança em amá-la como ela é" (Gélis, 1991, p. 315). No entanto, essa nova relação entre pais e filhos também foi alvo de críticas por parte dos moralistas do século XVII, que condenavam a superproteção e o mimo diante dos filhos. Por exemplo, Montaigne, de acordo com Ariès (1981, p.101) “não admite a ideia de se amar as crianças como passatempo, como se fossem macacos”. Segundo Gélis (1991), nesse mesmo período, ou seja, no século XVII, os moralistas também rechaçavam o mimo e a superproteção que os pais davam aos filhos, pois para eles, isso levavam as crianças a serem adultos de maus hábitos.

John Locke,*apud* Gélis, em 1693, também explicita que:

Foi com muita sabedoria que a natureza inspirou aos pais o amor pelos filhos; todavia, se a Razão não modera com extrema circunspeção essa afeição natural, ela facilmente degenera em excessiva indulgência. Nada mais justo que os pais e as mães amem seus filhos; seu dever a isso os obriga. Mas, sobretudo, não contentes com amar suas pessoas, chegam a amar-lhes os defeitos (*Apud* Gélis, 1991 p. 322).

Como consequência, a Igreja e o Estado retomam a educação pública durante o século XVII para controlar a sociedade, Gélis (1991) ainda afirma que a educação pública foi retomada pela Igreja e pelo Estado, que recebiam apoio dos pais dada a importância da educação pela razão, pois até então não era levado em consideração a educação por essa via de

aprendizado, sendo levado em consideração apenas as exigências da sociedade como a etiqueta e os costumes.

O interesse pela educação na Europa, de acordo com Ariès (1981) surge entre os educadores do século XVII e XVIII, através da preocupação moral. Sentimento que se desperta nos setecentos e nos oitocentos, mas que já germinava desde o início da Renascença, quando o fato de se ter um filho passou a significar status na sociedade, principalmente quando as crianças “civilizadas” eram apresentadas nos salões como prodígios. Assim não se mediam esforços para que os filhos de famílias abastadas pudessem desfrutar da educação formal, dada pelos preceptores que vinham à casa (ou ao palácio e/ou castelo) a fim de ensinar as primeiras letras, a música, os costumes e regras sociais e os demais componentes da cultura letrada.

A institucionalização da escola contribuiu com o desenvolvimento do conceito de infância, o qual começou a ser gradualmente modificado através da educação formal e institucional das crianças. A partir do desenvolvimento de uma pedagogia voltada para a infância, podemos falar em uma construção social, em uma nova sensibilidade:

Embora as condições demográficas não tenham mudado muito do século XIII ao XVII, embora a mortalidade infantil se tenha mantido num nível muito elevado, uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal (Ariès, 1981p. 61).

Pode-se afirmar, com tudo isso, que ao longo da modernidade, a imagem da infância passou por grandes transformações. Segundo Kawauche (2021), a infância na modernidade é um tema complexo, influenciado por diversos fatores históricos, sociais e culturais. Em sua obra *Educação e Filosofia no Emílio de Rousseau*, o autor analisa a visão de Jean-Jacques Rousseau sobre a infância e como ela influenciou a concepção moderna de criança. Segundo ele, a sensibilidade social em relação à condição da infância no final do século XVIII foi uma novidade que se deve em grande parte à publicação de *Emílio*, de Rousseau. O autor acredita que o filósofo genebrino, ao utilizar os conhecimentos da medicina e da pedagogia para fazer uma leitura crítica do pensamento pedagógico de sua época, descobriu um tipo de reflexão sobre a infância que era quase desconhecido naquele momento. Desse modo, Kawauche argumenta que Rousseau foi o criador da infância moderna, já que tomou o corpo da criança como objeto científico e utilizou-o como base para sua reflexão sobre a educação infantil.

Uma afirmação que reverbera a defesa de Ariès e reforça a leitura de que o conceito e a especificidade teve novo capítulo na história da infância a partir de Rousseau. Mais do que isso, sua defesa da infância não tem a ver apenas com o cuidado específico, mas com o tipo

específico de sua formação. Nisso o filósofo genebrino inova radicalmente, apresentando ideias, como a de uma educação negativa, de uma educação natural, de educar segundo a idade, de valorizar as sensações e as experiências, de respeitar as etapas apropriadas etc, que fizeram dele, segundo Paiva (2021), não apenas o criador da infância como o “pai” da educação moderna.

No *Emílio*, Rousseau defende que a infância é um período crucial na formação do indivíduo, onde a educação deve ser voltada para o desenvolvimento físico e moral da criança. Para Rousseau, a educação deve ser baseada na liberdade e na autonomia da criança, respeitando suas necessidades e singularidades individuais. Nisto está a contribuição de Rousseau, o qual assumiu a romântica acepção da infância como a uma “plantinha” da natureza, bem como uma dócil flor de um jardim – ideias que vão fomentar a criação dos jardins da infância no século XIX, existentes até hoje. Uma metáfora interessante, pois une a figura humana com a figura da natureza, como diz Kawauche (2021, p. 60), “a imagem que Rousseau parece ter em vista quando afirma que a obra da natureza degenera nas mãos do homem é a da planta mal cultivada ou cuidada de maneira negligente”. E ele ainda diz:

O ‘arbusto nascente’ deve ser bem nutrido, sobretudo com alimento espiritual, para se tornar resistente o bastante contra o ‘choque das opiniões humanas’. Eis uma possível alusão a gravura de Tétis banhando seu filho Aquiles no Estige para torná-lo invulnerável. É possível dizer que quase todo o esforço de Rousseau em seu tratado de educação será dedicado a difícilíssima tarefa de proteger a formação do juízo de Emílio dos preconceitos transmitidos pela opinião pública. E, assim como Aquiles, tem seu calcanhar, a saber, o amor-próprio (Kawauche, 2021, p. 62).

Essa visão, por mais romântica que seja, teve grande impacto no desenvolvimento da concepção moderna de infância, contribuindo para o surgimento de um novo modelo de educação, voltado para a valorização da criança e para a promoção de seu desenvolvimento integral, assumido por muitos nos séculos subsequentes, como Claparède<sup>49</sup>, Pestalozzi<sup>50</sup>, Froebel<sup>51</sup>, Piaget<sup>52</sup>, entre outros até mesmo mais recentes. Na mesma linha que Rousseau, também corrobora Bernard Charlot ao afirmar que “A educação, que visa a sabedoria, pressupõe a ruptura com a corrupção. A criança deve, portanto, ser submissa ao pedagogo, representante da sabedoria, mas afastada da vida social adulta onde reina a corrupção” (1986,

---

<sup>49</sup>Édouard Claparède (1873-1940) - Foi um neurologista e psicólogo do desenvolvimento infantil, que se destacou pelos seus estudos nas áreas da psicologia infantil, da pedagogia e da formação da memória.

<sup>50</sup>Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) - Foi um pedagogo suíço e educador pioneiro da reforma educacional.

<sup>51</sup>Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852) - Foi um pedagogo alemão com raízes na escola Pestalozzi. Foi o fundador do primeiro jardim de infância.

<sup>52</sup>Jean William Fritz Piaget (1896-1980) - Foi um biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, considerado um dos mais importantes pensadores do século XX.

p. 120 – 121)

No entanto, Kawauche (2021) alerta que essa concepção de infância como um período de inocência e pureza nem sempre corresponde à realidade. O autor argumenta que a liberdade bem estruturada é o único meio eficaz para ensinar o educando, ou seja no momento em que “suas ações são condicionadas pelas regras ligadas à necessidade das coisas” e “não pela opinião dos homens” (Idem, p. 95). Mesmo com o uso desse instrumento, os desejos continuariam atrelados a uma forma de dependência que poderia escravizar o homem a opiniões externas. Rousseau buscava adiar essa dependência nas relações humanas, e por isso, Emílio não desenvolve apegos além das dependências naturais de seu crescimento. A infância na modernidade é marcada por diversas mudanças e transformações que refletem os valores e as demandas da sociedade contemporânea, “além disso, as particularidades sociais, físicas e espirituais dos educandos implicam necessidades específicas que um modelo de educação como o dos colégios jesuíticos jamais poderia atender” (Idem, p. 65).

Por fim, podemos afirmar que a infância é um conceito que evoluiu ao longo da história, e podemos observar essas mudanças na atualidade, quando a infância é vista como um período de desenvolvimento humano essencial, em que as crianças têm o direito de brincar, estudar e crescer em ambientes seguros e saudáveis. A proteção à infância é uma preocupação mundial, e diversas medidas foram criadas para garantir os direitos das crianças, como a *Convenção sobre os Direitos da Criança*, aprovada pela ONU em 1989.

Além disso, a sociedade contemporânea valoriza a infância como uma fase única e importante da vida, em que a exploração do mundo e das próprias emoções são incentivadas. A criança é vista como um sujeito de direitos e não como um adulto em miniatura, e a educação tem como foco não apenas a preparação para a vida adulta, mas também o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas necessidades e potencialidades.

Bem como está exposto no artigo 3º do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) que garante as crianças e aos adolescentes todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, facultando o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Assim, podemos concluir que a visão sobre a infância evoluiu consideravelmente desde a Grécia Antiga até os dias atuais, e que a sociedade hodierna busca proteger e valorizar a infância como uma fase essencial da vida, respeitando os direitos e as particularidades das crianças. E em grande parte essa conquista se deve às reflexões desenvolvidas no *Emílio ou da educação*, do filósofo Jean-Jacques Rousseau.

Ao longo deste capítulo, buscamos lançar luz sobre o conceito de infância na obra de Jean-Jacques Rousseau, confrontando-o com as críticas à sociabilidade e à corrupção moral presentes em seu pensamento. Evidenciamos como o filósofo genebrino concebe a infância como uma etapa fundamental do desenvolvimento humano, marcada pela liberdade, pela autonomia e pela proximidade com a natureza, embora não tenha definido ou conceituado o termo em suas obras. Como dizem Paiva e Magalhães (2023, p. 53):

Mesmo que Rousseau não tenha conceituado a infância de modo rigoroso e no formato acadêmico, tal qual seria o desejo do campo da Pedagogia ou até da Filosofia, pelo menos deixou pistas, principalmente no *Emílio*, para entendermos que para ele a infância é uma etapa específica e fundamental da vida, com suas particularidades e necessidades distintas do adulto, mas com potencialidades que podem transformá-la em um adulto virtuoso. Mesmo assim ela deve gozar de um grau de autonomia, pois cada instante da vida infantil vale por ela mesma, por seu presente e por sua condição intrínseca e imanente. Entretanto, como ela se desenvolve por uma sucessão de etapas, pela qual sua maturação se processa, do ponto de vista biológico e antropológico, ela sempre será um ser em formação.

No entanto, também destacamos como Rousseau reconhece os riscos que a vida em sociedade representa para a preservação dessas qualidades, alertando para a importância de uma educação que proteja o indivíduo das influências corruptoras do mundo.

Diante desse cenário, o próximo capítulo nos dedicamos a explorar a proposta pedagógica de Rousseau, tal como apresentada no *Emílio, ou Da Educação*. Investigaremos como o filósofo concebe a formação de um indivíduo autônomo e virtuoso, capaz de resistir às pressões sociais e de viver de acordo com sua própria consciência. Analisaremos os princípios e os métodos da educação rousseauiana, buscando compreender como o filósofo articula a valorização da liberdade individual com as exigências da vida em sociedade, oferecendo uma compreensão importante para o debate contemporâneo sobre educação e formação humana.

## CAPÍTULO 2 - A INFÂNCIA ROUSSEAUNIANA

*“Não procuremos perfeição fora da natureza”*

**Rousseau**

### **Introdução**

A transição do conceito de infância, delineada no capítulo anterior, revelou uma progressiva, ainda que complexa e não linear, valorização dessa fase da vida humana. Nesse cenário de crescente reconhecimento do valor da criança, Jean-Jacques Rousseau emerge como um filósofo primordial, embora suas ideias não fossem inteiramente originais no sentido de criar do zero a reverência pelo encanto e valor da infância já presente na França de sua época. Contudo, sob a pena de um autor tão consagrado e admirado, a defesa da infância se fez ouvir e ganhou destaque. No entanto, longe de meramente ecoar as sensibilidades de seu tempo, Rousseau transcendeu a mera afeição pela criança para construir uma filosofia educacional robusta e um modelo de formação humana que buscava preservar a bondade natural e a liberdade inata, elementos que ele via como corrompidos pela sociedade. Para tanto, este capítulo busca aprofundar a visão rousseauniana da infância, explorando como sua concepção de natureza, sua proposta de educação negativa e o desenvolvimento da razão sensitiva que se articulam para moldar o Emílio, onde, sobretudo nos Livros I e II sobressai de modo claro a figura da infância rousseauniana.

### **O iluminismo paradoxal de Rousseau<sup>53</sup>**

Ao iniciar os temas que compõem este capítulo, é preciso considerar que na época de Rousseau, vigorava no contexto francês as ideias iluministas. O Iluminismo é entendido como um movimento filosófico que dominou a Europa ocidental no século XVIII, chamado também de Século das Luzes, tendo como ênfase a razão e a ciência como formas de explicar a realidade.

---

<sup>53</sup> Parte deste capítulo, devidamente adaptado, foi desenvolvido em forma de artigo e publicado na *Revista Educação* (Online) da UFSM – Universidade Federal de Santa Maria (RS), Qualis A2, Vol. 50, 2025, com o título: "Das experiências sensíveis no Emílio de Rousseau: análise de dois episódios". Link: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/89796>.

O movimento combatia o absolutismo monárquico, o mercantilismo e o poder da Igreja. Teve forte influência na Revolução Francesa, cujo lema era: liberdade, igualdade e fraternidade. Rousseau foi um dos principais pensadores iluministas, porém pensando, agindo e produzindo de modo um pouco diferenciado, uma vez que não exaltava o progresso da razão, nem o luxo ou as conquistas que a modernidade havia alcançado no desenvolvimento das ciências e das artes, como criticou em seu *Segundo discurso*. Seu posicionamento é, como diz Silva (2014), de um “iluminismo relutante”<sup>54</sup>, que o diferencia dos demais autores de sua época.

Ao tratarmos de *Iluminismo*, temos em mente o movimento intelectual europeu que vai do final do século XVII ao final do século XVIII. Trata-se, portanto, da corrente filosófica, com epicentro na França, que passou a defender a razão como fonte da autoridade científica, da produção intelectual, das manifestações artísticas e até mesmo da fé. Considerando o legado medieval como “trevas”, as produções das ideias iluministas tinham o objetivo, como o próprio nome indica, “trazer a luz” de um conhecimento novo e espaventar a obscuridade das superstições clericais, alimentadas, pelos religiosos. Por isso que, mesmo delimitando conscientemente e metodologicamente nossa abordagem a esse período, sabemos que esse movimento faz parte de um fenômeno mais abrangente, o qual dota o ser humano da capacidade de pensar por si mesmo, numa perspectiva crítica e racional para guiar as experiências humanas em todos os seus sentidos, saindo, como asseverou Kant, de um estágio de minoridade para a maioria (1985, in: *Resposta à Pergunta: Que é o Esclarecimento?*).

Tal é o motivo que muitos preferem chamar o movimento oitocentista de *Ilustração*, a fim de o diferenciar do *Esclarecimento* [Aufklärung], embora ambos façam parte do que Nietzsche (2017) chamou de “reação como progresso”<sup>55</sup> que adveio de “espíritos rebeldes”, como de Voltaire, Erasmo e até mesmo Petrarca. O poeta italiano é considerado como o criador do termo “trevas” para criticar seu tempo, a Idade Média, porém, como diz Huizinga (2007, p. 547), Petrarca estava ainda, “incorporado ao espírito medieval”. Por isso, e mesmo sabendo que o Iluminismo possa ter raízes tão distantes e que não se restringe a um episódio na história ou a uma questão filosófica do século XVIII (Rouanet, 1987), queremos discutir somente a produção dos oitocentistas. Delimitando mais ainda, nosso foco está na filosofia de um

---

<sup>54</sup>O autor Hélio Alexandre da Silva cria esse termo através do termo “modernismo relutante” cunhada por Seyla Benha Bib para se referir à obra de Hannah Arendt.

<sup>55</sup> Que é título do *Aforismo 26*, do livro *Humano demasiadamente humano I*. O autor conclui seu aforismo dizendo: “Somente após esse grande *êxito da justiça*, somente após termos corrigido, num ponto tão essencial, a concepção histórica que a era do Iluminismo trouxe consigo, poderemos de novo levar adiante a bandeira do Iluminismo — a bandeira com os três nomes: Petrarca, Erasmo, Voltaire. Da reação fizemos um progresso” (Nietzsche, 2017, p. 220).

iluminista *sui generis*: Jean-Jacques Rousseau, cujas ideias perturbaram Voltaire e os demais *philosophes*. Ainda que, como diz Mostefai (2013), as polêmicas fossem uma parte essencial da atividade intelectual dos homens letrados, membros da República das Letras, há de se considerar que as querelas criadas por Rousseau não apenas abalaram a amizade entre eles, como também provocaram novas formas de pensar. Contra o imperativo da razão, por exemplo, Rousseau passou a advogar a força do sentimento.

Entretanto, há de se considerar que, por um lado, embora o pensamento iluminista colocasse, no geral, a razão em evidência, seguindo a tradição racionalista,<sup>56</sup> já circulavam em seu meio alguns escritos sobre os sentimentos como os verdadeiros motores da conduta humana. Autores como Adam Smith (*Teoria dos sentimentos morais*), David Hume (*Tratado da natureza humana*) e Denis Diderot (*O filho natural*) são exemplos de reflexões que procuraram discutir os nexos entre a razão e a sensibilidade. Alguns intentaram, inclusive, entender a origem e a natureza de duas coisas que se opõem à razão: o conhecimento sensível e os sentimentos. Porém, nenhum deles foi tão audacioso quanto o genebrino, principalmente em sua obra *Emílio ou da educação*, onde se desenvolve aquilo que Claparède (1968) chamou de educação funcional, isto é, aquela que leva em conta as necessidades e os interesses do educando, valorizando os aspectos lúdicos, as experiências empíricas e o desenvolvimento da sensibilidade. O que inaugura um novo olhar sobre a infância, cuja especificidade passa a reclamar um sentimento próprio.

Por outro lado, embora a obra rousseauiana brinde o século XVIII com essa nova forma de ver a infância e a educação, colocando a sensibilidade em evidência, no fim de seu tratado educacional o que aparece é de certa forma, o triunfo da razão. Desse modo, o paradoxo rousseauiano, nesse aspecto, é explicado pela fórmula da “razão sensitiva” que responde bem ao movimento pendular com uma concentração dinâmica em um ponto mediano, qual seja pelo desenvolvimento da razão, mas pela via do sensível e não pelas deduções lógico-matemáticas. Tal foi um dos aspectos principais que o fizeram romper sistematicamente com os colegas *philosophes* e refutar a supremacia do cartesianismo, defendendo uma filosofia amparada pelos sentimentos e uma pedagogia baseada nas experiências sensitivas. De modo que, nesse dinamismo pendular entre (A) e ( $\Omega$ ), transparece em Rousseau uma espécie de “iluminismo

---

<sup>56</sup>Entendendo o *Racionalismo* como a tendência filosófica que privilegia a razão e a intuição sobre as sensações para a obtenção do conhecimento. Autores como René Descartes (1596-1650), Baruch de Espinoza (1632-1677) e Leibniz (1646-1716), estão na base dessa corrente de pensamento.

paradoxal”, cuja fonte, a razão ( $\Omega$ ), deva procurar outra fonte anterior, isto é, a consciência e o sentimento interior (A).

Das obras de Rousseau, aquela que mais merece destaque para esta análise é a obra *Emile ou de l'éducation*, publicada em 1762, composta por 5 livros que descrevem a vida de 0 à idade de 25 anos. Como afirma Dalbosco: “No *Emile*, Rousseau desenvolve uma tese filosófica original - e nisso consiste a magnitude da obra – a qual reside em tornar a infância como chave de compreensão do homem e da sociedade” (2011, p. 28). Sinteticamente, o *Emilio* pode ser resumido como um mosaico de ideias cujo sentido é dado pelas “peças” que o compõem (Paiva, 2016), grandes ou pequenas. As maiores são as próprias sessões nas quais se dividem a obra: cinco livros nos quais se desenvolve a educação do nascimento à idade adulta, conforme segue: O *Livro Primeiro* trata da primeira etapa da infância, de 0 a 2 anos; o *Livro Segundo* traz a segunda etapa da infância, de 2 a 12 anos; no *Livro Terceiro* a criança deixa a infância para entrar na “idade da força”, dos 12 aos 15 anos. Já o *Livro Quarto*, que é a “idade da razão e das paixões”, que vai dos 15 aos 20 anos, quando os sentimentos devem aflorar no coração para guiar o desenvolvimento da consciência e, assim, controlar as paixões. E, por fim, a “idade da sabedoria e do matrimônio”, dos 20 aos 25 anos, como aparece no *Livro Quinto*, é o momento de assumir as responsabilidades sociais, como um ser livre e autônomo, depois do bom desenvolvimento sensitivo, cognitivo e moral. Perspectiva totalmente nova, como já foi dito, e paradoxal em relação ao que se defendia comumente entre os iluministas, os quais, invariavelmente, primavam por uma instrução puramente racional para atender ao projeto civilizador (Boto, 2017), contra a qual Rousseau apresenta seu conceito de educação natural, ou negativa, aproximando a infância da própria natureza em seus pressupostos de bondade e originalidade.

### **A natureza e a infância**

Em Rousseau as menções à natureza e ao estado de natureza são recorrentes e aparecem de modo forte em seus escritos. Quanto ao segundo termo, diz ele: “O estado de natureza caracterizava-se pela suficiência do instinto [...]” (Rousseau, 1999a, p. 247), ou seja, o homem no estado de natureza se basta. É nesse sentido que abrimos este capítulo com a epígrafe de Rousseau, pois ela deixa claro que somente na natureza existe a perfeição e fora dela apenas a corrupção da forma como veremos a seguir. Portanto, o mal não é imputado a divindades, e sim ao próprio homem, que em sociedade se corrompe, pois, como afirma

Rousseau “se o homem é ativo e livre, ele age por si mesmo; tudo o que faz livremente não entra no sistema ordenado da Providência e a essa não pode ser imputado” (1973, p. 318). Nesse caso, percebemos que o homem é ativo e livre no estado de natureza e se dele se afasta, ou seja, se aproxima do estado social, ele mesmo é o responsável por essa escolha, ao não saber usar sua liberdade. Mas definir o estado de natureza não é tarefa fácil, o próprio Rousseau afirma que se trata de “um estado que não mais existe que talvez nunca tenha existido que provavelmente jamais existirá” (Rousseau, 1999a, p. 44-45), ou seja, um estado hipotético. No entanto, no *Dicionário Rousseau*, Nicholas Dent intenta defini-lo como um estado pré-social que “inclui a natureza selvática, da qual os humanos são largamente dependentes para alimento, abrigo e segurança” (Dent, 1996, p. 130).

Já para definir o primeiro, a natureza, podemos adotar a ideia expressa por Paiva (2007) que afirma que a palavra *natureza* possui dois conceitos em Rousseau, um voltado à natureza física, que deve ser grafada com “n” minúsculo e outro ligado à ideia de metafísica, divinizada, absoluta, grafada com “N” maiúsculo. Esse segundo conceito está inclusive no rascunho do livro *Emílio*, quando foi colocado que: “Tudo é certo em saindo das mãos *da natureza*” (in Jimack, 1960, p. 101 – destaque nosso), ou seja, referindo-se à ideia de divindade. Assim, a Natureza é o que gera o estado de natureza mencionado no parágrafo anterior, que é segundo Paiva: “[...] a organização e ordem primeira dos elementos naturais numa disposição de harmonia, coerência e beleza” (2007, p. 63).

Sobre o homem nesse estado, Starobinski (1991, p. 298) afirma que “o físico do homem da natureza se define pela saúde; o moral do homem da natureza é a ‘vida imediata’, o impulso espontâneo da simpatia e do amor de si. [...]”. O amor de si é inerente ao homem no estado de natureza, que vem antes da própria reflexão, antes mesmo da razão, que está no estado social. O *amor de si* e a  *piedade* são os dois únicos sentimentos legítimos do estado natural, segundo Rousseau: “[...] a piedade representa um sentimento natural que, moderando em cada indivíduo a ação do amor de si mesmo, concorre para conservação mútua de toda a espécie” (1999a, p.78-79). É saindo desse estado de amor de si e piedade e passando para o amor-próprio, que, como afirma Starobinski: “[...] substituem a comunicação essencial das almas por um comércio factício e desprovido de sinceridade; assim se constitui uma sociedade em que cada um se isola em seu amor-próprio e se protege atrás de uma aparência mentirosa” (1991, p. 35). Que é quando o homem sai do estado de natureza.

No pensamento de Rousseau, amor de si e amor-próprio não são forças mutuamente excludentes, nem se anulam reciprocamente ao longo do desenvolvimento humano. Pelo

contrário, interpreto que ambos permanecem ativos como polos de uma mesma dinâmica psíquica e moral. A metáfora do movimento pendular nos ajuda a compreender que esses dois afetos oscilam em presença e intensidade conforme as circunstâncias da vida social e da formação individual. O amor de si, mais próximo da natureza, manifesta-se na autopreservação e na compaixão; o amor-próprio, ligado à vida em sociedade, expressa-se na comparação e no reconhecimento. Nenhum deles desaparece: a cada momento, um pode se sobrepor ao outro, mas ambos continuam coexistindo e influenciando o comportamento humano. O desafio ético e educativo, portanto, não está em suprimir um em favor do outro, mas em regular esse movimento, cultivando formas mais virtuosas de expressão para cada um, ou, na perspectiva pendular, encontrar um ponto dinâmico entre os dois, cuja oscilação aproveite os benefícios de cada um. Se, por um lado o amor de si está mais próximo à bondade natural, o amor-próprio bem educado pode trazer elementos das virtudes próprias ao estado social.

Entretanto, como sabemos, a ideia central do pensamento do genebrino é a de que o homem nasce com uma bondade natural. É essencial destacar a definição de bondade natural em Rousseau, especialmente no contexto do estado de natureza. Nesta perspectiva, a bondade natural não carrega uma conotação moral tradicional. Quando Rousseau afirma que o homem é naturalmente bom, ele indica a ausência de concepções de bem ou mal; ao invés disso, o que predomina é um estado de ignorância e inocência. Essa visão nos leva a entender que, longe das influências sociais, o ser humano mantém uma pureza original, desprovida das corrupções e julgamentos que surgem na vida em sociedade. Ou seja, como diz Marisa Vento: “O homem tornou-se mau ao ceder às inclinações funestas quando se vê vivendo em sociedade. Antes disso, em seu estado natural, não possuindo com os seus semelhantes: “qualquer tipo de relação moral ou de deveres comuns, não poderiam ser nem bons nem maus ou possuir vícios e virtudes, a menos que, tomando essas palavras num sentido físico, se considerem como vícios do indivíduo as qualidades capazes de prejudicar sua própria conservação, e virtudes aquelas capazes de contribuir em seu favor” (O.C. T. III, p. 152 – apud Vento, p. 25).

Lamentavelmente, na hipótese antropológica levantada por Rousseau, a socialização afastou o homem dessa bondade e o degenerou, tal como aconteceu com a estátua de Glauco<sup>57</sup>,

---

<sup>57</sup> Segundo a mitologia grega, Glauco nasceu mortal, filho de um humano com uma ninfa, mas ao ingerir uma erva mágica, recebeu a imortalidade das deusas do mar e passou a habitar o mundo marítimo, na condição de um deus. Platão, em *A República*, escreve assim: “O que dissemos da alma é verdadeiro em relação ao seu estado presente. Por isso, a vimos no estado em que poderíamos ver Glauco, o Marinheiro: teríamos muita dificuldade em reconhecer a sua natureza primitiva, porque as antigas partes do seu corpo foram umas partidas, outras gastas e totalmente desfiguradas pelas águas, e formaram-se partes novas, compostas por conchas, algas e seixos. Também vemos assim a alma, desfigurada por mil males” (Platão, 2004, p. 342).

metáfora que o próprio Rousseau escolhe para descrever a transfiguração do homem de um estado para o outro, conforme consta no *Segundo discurso*:

E como o homem chegará ao ponto de servir-se tal como o formou a natureza, através de todas as mudanças produzidas na sua constituição original pela sucessão do tempo e das coisas, e separar o que pertence à sua própria essência daquilo que as circunstâncias e seus progressos acrescentaram a seu estado primitivo ou nele mudaram? Como a estátua de Glauco, que o tempo, o mar e as intempéries tinham desfigurado de tal modo que se assemelhava mais a um animal feroz do que a um Deus, a alma humana, alterada no seio da sociedade por milhares de causas sempre renovadas, pela aquisição de uma multidão de conhecimentos e de erros, pelas mudanças que se dão na constituição dos corpos e pelo choque contínuo das paixões, por assim dizer, mudou de aparência a ponto de tornar-se quase irreconhecível [...] (Rousseau, 1999a, p.43).

Da degeneração à restauração, o caminho a ser percorrido só pode ser, segundo Rousseau, o da educação, especificamente o da educação negativa, aquela que “procura aperfeiçoar os órgãos, instrumentos de nosso conhecimento, antes de nos dar esses próprios conhecimentos e nos preparar para a razão pelo exercício dos sentidos. A educação negativa não é ociosa, ao contrário. Não produz virtudes, mas evita os vícios; não ensina a verdade, mas protege do erro” (Rousseau, 2005, p. 57). Ou como ele mesmo define a educação negativa no *Emílio*: “Ela consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro” (Rousseau, 1995, p. 80). Ou seja, procura resguardar o homem da depravação e da perversidade. O que é bem diferente de uma educação “positiva”, que o próprio Rousseau procura diferenciar em sua *Lettre à Christophe de Beaumont*:

Eu chamo de educação positiva aquela que tende a formar a mente antes da idade e a dar à criança o conhecimento dos deveres do homem. Eu chamo de educação negativa aquela que tende a aperfeiçoar os órgãos, instrumentos de nosso conhecimento, antes de nos dar este conhecimento e que prepara para a razão pelo exercício dos sentidos. A educação negativa não é ociosa, longe disso. Não dá virtudes, mas evita vícios; não aprende a verdade, mas preserva do erro. Dispõe a criança para tudo que a pode conduzir à verdade quando pode ouvi-la, e ao bem quando pode amá-la (Rousseau, 1995, *O.C.*, T. IV, p. 945 – tradução livre).

Essa educação deve ser dada na infância, assunto muito importante para o genebrino, pois como vimos, ele possuía um olhar diferente dos demais filósofos de sua época sobre a infância, pois acreditava que se tratava de uma fase que possuía especificidades e, portanto, deveria ser melhor observada, ou seja, antes de ser um adulto é necessário passar por essa fase tão peculiar da vida, que deve ser vivida através da educação natural, permitindo com que a criança seja criança, exercitando primeiro os sentidos e os sentimentos, em contato direto com a própria natureza. Por isso, convém iniciar a educação do Emílio pelo campo, pois para ele a natureza simboliza o bem, então a educação natural é uma educação para ser bom.

Rousseau mostra que assim como no mundo existem as fases da natureza, também existe uma evolução do ser humano que deve ser respeitada, entre elas a que ele mais valoriza é a infância. Como contribui Dozol: “Considerando que a humanidade tem seu lugar na ordem das coisas, Rousseau irá refletir sobre o lugar da infância na ordem da vida humana” (2006, p. 52). E para fazer essa reflexão ele usa *Emílio*, sua obra que propõe um conceito moderno de infância que se contrapõe às concepções iluministas de sua época, quase todas baseadas no imperativo da razão.

Para Rousseau, o processo de formação do homem começa desde a primeira infância, não pelo cultivo da razão mas pelo cultivo da sensibilidade. Como ele afirma: “tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos adultos é nos dado pela educação” (Rousseau, 1973, p. 10), educação essa proporcionada pelos três mestres, quais sejam: a natureza, os homens e as coisas. O primeiro, diz respeito ao desenvolvimento interno das nossas faculdades e dos nossos órgãos e sugere uma formação universal, formando “primeiramente o homem” (Idem, p. 15). O segundo, dos homens, diz respeito ao uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento, é uma educação intencional, guia Emílio que não foi feito para viver solitário, levando-o a compreender a sociedade. Já o terceiro mestre diz respeito aos objetos que nos afetam através da experiência empírica vivida por Emílio em todo o livro através das “cenas”. A solução é fazer com que os três mestres estejam em harmonia, mas voltada especialmente para educação da natureza, contra qual nada podemos fazer que os demais mestres também devem se voltar a fim de formar o homem onde sobrepuja o amor de si e a piedade.

Temos então que uma das ideias centrais do pensamento de Rousseau é o da educação natural, em especial na primeira e na segunda infância. A primeira está relacionada à constituição do indivíduo, como a amamentação, a alimentação e o choro, adaptando a criança ao mundo externo. A segunda diz respeito à educação das coisas, anterior à razão, por isso, mais ligada às sensações e emoções, e também a fase do desenvolvimento corporal da criança, em especial pela força, já que segundo Rousseau a criança torna-se forte somente quando suas forças ultrapassam suas necessidades.

Como afirma o filósofo: “Amai a infância; favoreci suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto” (Rousseau, 1973, p. 61). Para ele é nessa fase que se inicia a formação de uma sociedade melhor, e é por isso que ele se dá um aluno imaginário e o educa desde sua infância. Para ele importa que a criança seja criança, como deixa explícito no prefácio do *Emílio*:

Não se conhece a infância; no caminho das falsas ideias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem (Rousseau, 1973, p. 6).

Portanto é necessária uma educação que pense, especificamente, nessa fase da vida; que priorize o que é natural e instintivo na criança. Para esse processo Rousseau expõe quatro máximas, quais sejam: Primeira – “Longe de terem forças supérfluas, as crianças nem mesmo têm forças suficientes para tudo o que a natureza lhes exige. É preciso, portanto, facultar-lhes o emprego de todas as forças que ela lhes dá e de que não poderiam abusar” (Rousseau, 1973, p. 58); Segunda – “É preciso ajudá-las e suprir o que lhes falta, quer em inteligência, quer em força, em tudo o que diz respeito à necessidade física” (Idem); Terceira “No auxílio que lhe prestamos, devemos limitar-nos unicamente ao realmente útil, sem nada conceber à fantasia ou ao desejo irrazoável, pois a fantasia não as atormentará enquanto não se fizer nascer, dado que ela não pertence à natureza” (Idem); Quarta – “É preciso estudar com atenção sua linguagem e seus sinais, para que, numa idade em que elas não sabem fingir, distingamos em seus desejos o que vem imediatamente da natureza e o que vem da opinião” (Idem). Dessa forma, Rousseau nos demonstra como fazer para que a criança permaneça na sua especificidade infantil, seguindo o caminho da natureza; e também aponta os caminhos que o preceptor deve seguir, permitindo que a criança faça as coisas por ela mesma. Nas palavras de Dozol um bom processo formativo para Rousseau é o que consegue “não agredir a obra da natureza, de não desconfigurá-la, mas a de realçar os seus encantos” (Dozol, 2006, p. 51)

Assim, como afirma Boto (2010, p. 211) “a infância é, para Rousseau, uma categoria escolhida meticulosamente para operar o pensamento sobre a condição humana”. Condição essa que deve ser pensada em seu estado natural, pois como afirma Paiva e Magalhães (2023, p. 33) “Portanto a educação da criança deve ser um processo que leve em conta o ritmo natural, valendo-se da bondade natural que lhe é própria, para se evitar ao máximo a perversão social, que lhe é externa”. Ainda como afirmam Paiva e Magalhães (2023, p. 38) “Rousseau enfatiza a importância de se preservar o estado natural da infância, desde o nascimento” e esse período merece uma atenção especial dos adultos, pois a infância é uma etapa singular no processo de desenvolvimento humano, portanto merece ser respeitada e valorizada, devendo aprender as coisas no seu tempo e exige seus próprios cuidados (Paiva; Magalhães, 2023).

Em Rousseau a criança deve desenvolver-se biologicamente, psicologicamente e moralmente, sendo que deve acontecer nessa ordem. Os livros I e II narram como essa maturação biológica acontece e salientam a importância da alimentação e da saúde do corpo,

pois é pelo exercício da corporeidade que se desenvolvem os sentidos. Através dos sentidos se alcança também a questão psicológica do ser humano, que necessita de um longo trajeto a ser percorrido pela criança até adquirir um raciocínio pleno. E é preciso ter desenvolvido o biológico e o psicológico para então entrar nas questões morais, pois a criança deve, nos primeiros anos de vida, conservar a natureza original em seu coração, que é naturalmente boa, como afirma o próprio Rousseau sobre esse tema: “A única lição de moral que convém à infância, e a mais importante em todas as idades, é a de nunca fazer mal a ninguém. O próprio preceito de fazer o bem, se não estiver subordinado a este, é perigoso, falso e contraditório” (Rousseau, 1995, p. 94)

Para que a criança se desenvolva de forma moral, é essencial que permaneça nela o amor de si e a compaixão, pois como afirma o genebrino: “o primeiro sentimento de uma criança é amar a si mesma, e o segundo que deriva do primeiro, é amar os que lhe são próximos” (Rousseau, 1995, p. 233), ficando livre, pelo menos no início, das vicissitudes do amor-próprio, pois como argumenta Salinas Fortes, ele seria um “sentimento ausente no coração do homem primitivo e que é uma perversão do amor de si originário” (Fortes, 1989 p. 57), pois se a criança é levada pelo amor-próprio, perde a compaixão e se instaura o egoísmo, tudo que Rousseau quer evitar que seu aluno possua, ou retardar o máximo possível seus efeitos.

Com esse contraste, observamos que a filosofia de Jean-Jacques Rousseau, em sua essência, é um estudo da pendulação inerente à condição humana. No cerne dessa dinâmica, encontramos a tensão fundamental entre o amor de si e o amor-próprio. O amor de si representa um polo desse pêndulo existencial (A): um sentimento primordial e inato de autopreservação que, em sua pureza original, se expande naturalmente para a compaixão e a conexão com os outros. É a força que impulsiona a bondade natural, um estado de inocência desprovido de julgamentos morais, onde a existência se amplia em harmonia com o entorno.

Contudo, a entrada do homem na sociedade impulsiona o pêndulo para o polo oposto: o amor-próprio ( $\Omega$ ). Este não é uma mera evolução do amor de si, mas uma perversão dele, nascida da comparação e da necessidade de validação externa. A busca exagerada por reconhecimento e status social desvia a energia vital para a vaidade e o egoísmo, sufocando a compaixão e distorcendo a percepção do próprio valor. A vida social, assim, torna-se o motor que empurra o pêndulo para essa extremidade, onde a autenticidade original é ameaçada pelas aparências.

A utilização do movimento pendular rousseauiano reside na representação de um movimento contínuo e inevitável. O amor de si, embora possa ser parcialmente soterrado e ofuscado pelas demandas do amor-próprio e pelas complexidades da vida em comunidade, jamais se extingue. Ele permanece latente, uma força resiliente que continua a exercer sua influência, mesmo quando o pêndulo parece estar fixado no lado da artificialidade social. Essa persistência do amor de si garante que a oscilação seja sempre possível, e que a bondade natural, embora desafiada, nunca seja completamente aniquilada.

A condição humana, portanto, é essa dança do movimento pendular entre a pureza inata e as influências corruptoras. O desafio, para Rousseau, não é parar o movimento pendular em um ponto estático, mas sim gerenciar sua oscilação, que nunca para. A educação e a organização social devem atuar para que o pêndulo não se incline excessivamente para o polo do amor-próprio, permitindo que o amor de si continue a guiar o indivíduo em sua busca por uma existência autêntica, mesmo em meio às complexidades da vida social.

A complexa dinâmica do pensamento rousseauiano, tão bem ilustrada pelo movimento pendular, estende-se para além da polarização entre amor de si e amor-próprio, abarcando outra dicotomia de não menor importância: a do verdadeiro interesse *versus* o interesse factício. Essa dualidade revela a profundidade da crítica de Rousseau à sociedade e sua busca por uma existência autêntica. O verdadeiro interesse alinha-se ao polo do amor de si, representando as necessidades genuínas e inatas do ser humano – aquelas que promovem a autopreservação e o bem-estar em harmonia com a natureza e com a compaixão pelos semelhantes. É um interesse que emana da essência não corrompida, buscando a satisfação de carências autênticas, sem a distorção da comparação ou da validação externa.

Em contrapartida, o interesse factício impulsiona o pêndulo para o polo da artificialidade social, espelhando o amor-próprio. Este interesse não brota de necessidades intrínsecas, mas é fabricado pelas convenções, pela vaidade e pela incessante busca por reconhecimento e status em um ambiente social competitivo. É o desejo de parecer em detrimento do ser, que desvia o indivíduo de sua autenticidade e o aprisiona em uma teia de expectativas alheias. É assim que tragédia da condição humana, para Rousseau, reside na facilidade com que o interesse factício pode soterrar o verdadeiro, levando à alienação e à infelicidade, mesmo em meio à abundância material.

Como afirma a autora Marisa Vento:

Ora, pode-se perguntar, dadas as propriedades do amor de si, se não seria mais

coerente pensar na possibilidade da “restauração” desse princípio como foi apontado por Goldschmidt, uma vez que o amor de si constitui a sensibilidade moral análoga à atração universal, e “que não é outra coisa senão a faculdade de ligar nossa afeição a seres que nos são estranhos”. E sendo essa ação positiva e atrativa uma “obra simples da natureza que busca estender e reforçar o sentimento do nosso ser” (O.C. i, p. 805), não se poderia considerar que o processo da expansão do amor de si, levado até o fim, faria com que a virtude da justiça de cada um se juntasse à utilidade da ordem social, e aquela pudesse ser sentida como sendo, verdadeiramente, de cada um? (Vento, 2013, p 123).

A questão levantada pela autora, ao indagar se a restauração do amor de si não seria o caminho mais coerente, ressoa diretamente com o movimento pendular, já que a virtude da justiça individual poderia, em sua expansão plena, convergir com a utilidade da ordem social, onde a autenticidade não seja sacrificada em nome da convivência. Assim, a problemática da condição humana, na visão de Rousseau, é uma constante negociação entre esses interesses opostos (A) e ( $\Omega$ ). O pêndulo não para; ele oscila, e a tarefa da educação e da política é guiar esse movimento. Não se trata de eliminar o interesse factício – pois ele é uma realidade da vida social –, mas de impedir que ele subverta completamente o verdadeiro interesse. A persistência do amor de si, mesmo quando ofuscado, oferece a possibilidade de um retorno, de um reequilíbrio do pêndulo em direção à autenticidade e à justiça, onde a bondade natural possa florescer e moldar a sociedade de dentro para fora. Seja num movimento que começa em (A), pela expansão do amor de si, como defende Vento (2013); ou em um que começa em ( $\Omega$ ), pela educação do amor-próprio, como defende Neuhouser (2013).

De qualquer forma, o processo de maturação deve levar em conta os aspectos da corporeidade. Sem o exercício do corpo, o amor de si não em como ser preservado, nem, tampouco o amor-próprio educado. Nas palavras de Rousseau:

Para aprender a pensar, devemos, portanto, exercitar nossos membros, nossos sentidos, nossos órgãos, que são os instrumentos de nossa inteligência; e, para tirar todo o partido possível desses instrumentos, é preciso que o corpo que os abastece seja robusto e são. Assim, longe de a verdadeira razão do homem formar-se independentemente do corpo, é a boa conformação do corpo que torna fáceis e seguras as operações do espírito (Rousseau, 1973, p. 121).

Assim, temos que a razão só acontece na idade adulta, quando o corpo já está formado. Nesse sentido, percebe-se que necessitamos de um longo período para alcançar a forma segura de começar a adquirir e pensar sobre a razão. É nesse sentido que Carlota Boto afirma: “A razão seria a última faculdade que a natureza faria por desenvolver. Daí a recusa do educador do Emílio em iniciar o percurso da educação pelo instrumento racional” (Boto, 2005, p. 381). Por isso o próprio genebrino afirma que querer educar a criança pela racionalidade é: “começar pelo fim, é querer fazer o instrumento com a obra” (Rousseau, 1973, p. 74).

Aqui se observa claramente mais um movimento pendular de Rousseau, onde a formação do corpo pode ser remetido a um extremo do pêndulo (A) e a razão a outro ( $\Omega$ ). Este movimento encontra o meio termo na  $(M+N/2N)$ , na formação bem regrada oferecida ao aluno de Jean-Jacques, ou seja, naquela educação que primeiro prepara o corpo para depois introduzir a razão. Nesse sentido também corrobora Dalbosco ao firmar que: “[...] antes de ser um ente de razão, a criança o é pelo aparato sensório-motor” (2011, p. 29). Portanto, o movimento pendular tem sua dinâmica entre um ponto aproximado de (A), qual seja as condições que propiciam a educação natural, e um ponto aproximado de ( $\Omega$ ), que se revela na educação continuada de Emílio que, para além das experiências empíricas, recebe as lições morais, as leituras tardias, as viagens, a música e os demais elementos de sua formação quando estiver adulto, que aparecem nos livros III, IV e V.

É ainda nesse sentido que Rousseau dispõe, especialmente no livro I e II do *Emílio* a etapa de desenvolvimento da infância, na qual o maior objetivo está em nutrir e desenvolver o corpo, já que para Jean-Jacques seguir a linha disposta pela própria natureza é o essencial para a boa formação humana. Por isso, nessa fase se educam os sentidos e somente depois, na fase do desenvolvimento da linguagem é que se pensa na educação dos sentimentos. O próprio autor afirma que “É um erro muito lamentável imaginar que o exercício do corpo prejudique as operações do espírito, como se essas duas ações não devessem combinar e uma não devesse sempre dirigir a outra” (Rousseau, 1973, p. 112). É nesse sentido que se percebe pela análise cuidadosa que o preceptor tem com seu aluno que o desdobramento da razão deve passar primeiro pela ação dos sentidos, através do nosso corpo, como lemos no *Emílio*: “Como tudo que entra no entendimento humano vem pelos sentidos, a primeira razão do homem é uma razão sensitiva; é ela que serve de base para a razão intelectual: nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos, nossos olhos” (Rousseau, 1973, p. 121).

Um grande exemplo da educação pelos sentidos são os jogos noturnos propostos pelo preceptor Jean-Jacques ao seu aluno, pois tais jogos aguçam os sentidos e tiram das crianças os medos comuns da noite. Ademais, impor que a criança use antes da hora a razão poderá levar o adulto a agir por interesse, pois sendo obrigada desde cedo a responder o que não entende e agir com o que não possui domínio fará com que ela tema o erro e logo será medrosa ou mentirosa, já que ela perceberá que obedecer é necessário para alcançar o que deseja, mesmo sem entender o real motivo dessa obediência, já que o treino da razão foi posto antes do treino do corpo. E é assim, ensinando a usar a razão no momento inoportuno que se ensina as crianças

a fazerem uso das primeiras máscaras sociais, pois se ensina a criança desde cedo a comportamentos ditados pela razão e pelas perspectivas adultas.

Portanto, buscando a formação ancorada numa espécie de meio termo no movimento pendular entre a formação do corpo e a formação da razão é que se tem a criança que Rousseau propõe, aquela à qual: “Suas ideias são limitadas, mas claras; se lê menos bem do que outra criança em nossos livros, lê melhor no da natureza; seu espírito não está na língua, mas na cabeça; tem menos memória do que juízo; só sabe falar uma língua, mas entende o que diz, e, se não fala tão bem quanto os outros, em compensação faz melhor do que eles” (Rousseau, 1973, p. 166). É essa a criança que Jean-Jacques quer formar, sem máscaras e guiada pelos sentidos, que comandarão suas primeiras experiências. Para Rousseau educar uma criança começando pela razão é começar a educação pelo final. Portanto, educar deve-se seguir a regra da necessidade para educação de Emílio, em especial das necessidades naturais, aquelas advindas da natureza.

É a partir do aprimoramento do corpo, obedecendo às necessidades, que se começa a pensar na inserção da razão, que Rousseau divide em razão sensitiva e razão intelectual, segundo ele: “Assim, o que eu chamava de razão sensitiva ou pueril consiste em formar ideias simples com o auxílio de várias sensações, e o que chamo de razão intelectual ou humana consiste em formar ideias complexas com o auxílio de várias ideias simples” (Rousseau, 1973, p. 163). É lá pelo livro III do *Emílio* que se iniciam as ideias complexas, como a de comparação, de análise e de julgamento a partir das próprias experiências vividas pelo aluno.

É então nesse viés que se propõe educar a criança, voltada primeiramente para os sentidos, para a natureza, pois como descreve Carlota Boto: “A educação não deveria resumir, como em Comenius, a observar a natureza circundante; era necessário desvendar, acompanhar e mesmo intervir diretamente nessa natureza que era própria à criança” (Boto, 2002a, p. 53). E essa intervenção só pode acontecer através primeiramente dos sentidos, que posteriormente levará ao ensino bem regrado da razão. Além disso, é por meio de uma educação natural que será assegurada à criança a chance de experimentar a forma como a natureza impõe para que se cresça independente. Para isso é necessário que ela se desenvolva naturalmente, dentro do seu próprio tempo. É nesse sentido de educação natural que Rousseau também considera importante uma educação voltada para a natureza, para o campo, os animais e que também está ligado à socialização de Emílio, já que essa educação possibilita uma sociabilidade menor do que teria na cidade. Ademais essa educação proposta visa o bem, já que o que vem da natureza é bom, e,

portanto, a criança e a infância, como está mais próximo do que é natural é bom, quando ainda não corrompido pela sociedade.

O contrário da educação natural é a artificialidade, que se trata, inicialmente, de um sentimento negativo, que vem com a sociabilidade humana, o que Jean-Jacques tenta amenizar em seu aluno, por isso importa formá-lo bem, e essa formação se inicia logo na primeira infância, quando são desenvolvidas todas as bases para a constituição do ser humano. Por isso Rousseau se preocupa em escrever sobre como a amamentação, o papel das amas, o choro e outros por miúdos dessa fase, pois quando esses aspectos são negligenciados, podem resultar em uma má educação. Em seguida, na segunda infância, é por meio do contato com as coisas que a criança vai se formando e nessa fase a natureza é um guia para uma boa formação, em especial da formação do corpo. Como podemos observar, por exemplo, no episódio dos doces, onde por interesse em seus doces preferidos, que eram disputados com uma corrida, Emílio exercita o corpo e aprende a correr para conquistar o tão almejado prêmio.

É então respeitando o desenvolvimento natural da criança que Rousseau propõe a sua forma de educar, que se afasta e muito do modelo jesuítico e racionalista de sua época, que valorizava a aprendizagem pela memorização e repetição, não respeitando o desenvolvimento próprio da criança que leva a uma vida virtuosa quando adulto. Mas para a formação desse modelo de adulto, faz-se necessária sua educação desde a infância, guiada por um preceptor, que esteja à altura e dignidade de tamanha responsabilidade. Esse preceptor guiará seu aluno, sem que este perceba que está sendo guiado, propiciando nele o sentimento de autonomia, pois sentindo senhor de si mesmo formará melhor seu caráter. Essa educação requer sabedoria e muito esforço pois exige saber controlar as reais necessidades da criança com os cuidados do adulto, o que deve se dar por meio de uma liberdade bem regrada, permitindo-lhe o gozo da liberdade.

### **Emílio e o gozo da Liberdade**

Como vimos então, Emílio é o ‘filho’ que nasce da imaginação de Rousseau e cresce de acordo com os ensinamentos filosófico-educacionais do ‘pai’ (Dozol, 2006, p. 51). Na verdade, como afirma o autor, no início de seu tratado educacional: “[t]omei, portanto, o partido de me dar um aluno imaginário, de supor a idade, a saúde, os conhecimentos e todos os talentos convenientes para trabalhar na sua educação [...]” (Rousseau, 1973, p. 27). O filósofo ocupou-

se com um papel de tutor, atribuído à personagem Jean-Jacques o qual acompanha Emílio desde o seu nascimento até o momento de matrimônio, quando supostamente pode guiar-se por si mesmo, de modo autônomo. Dessa forma, cabe destacar a importância do pacto pedagógico, um acordo tácito, que desenvolve entre tutor e preceptor (Francisco, 1999). Como Rousseau se preocupava com a questão da liberdade da criança e, ao mesmo tempo, com o papel do tutor, fez-se necessário pensar em um pacto, que deve ser um contrato firmado entre as duas pontas (professor-aluno), o qual não deve ser visto como natural, pois não o é. É importante ressaltar que esse pacto é algo implícito, estipulado entre as duas partes, mas que em momento algum há a necessidade da “assinatura” de ambas as partes.

O pacto pedagógico é um contrato cujas cláusulas devem ser respeitadas para que haja a sua efetividade. A primeira disposição deve se pautar no fato de que o poder do pacto deve ser consentido, ou seja, não deve haver, de nenhuma forma, abuso de autoridade. Assim, o preceptor deve conduzir seu aluno com o objetivo de torná-lo autônomo e capaz de conduzir a si próprio, porém, no início da vida, ele ainda não possui o discernimento necessário para alcançar esse fim e por isso precisa da autoridade do preceptor para guiá-lo; o aluno deve ser obediente e se deixar conduzir. A segunda cláusula do contrato afirma que “o mestre só pode exercer seu comando no interesse e vantagem do aluno” (Francisco, 1999, p. 107), visto que, como afirma o próprio Rousseau, “[n]inguém tem o direito, nem mesmo o pai, de mandar a criança fazer algo que não lhe seja útil” (Rousseau, 1973, p. 68).

Para que o contrato aconteça efetivamente, é necessário pensar em um modelo de preceptor que não deve apenas conduzir e comandar sem nenhum preparo, valendo-se apenas de sua autoridade, pelo contrário, “exige que seja competente [...] portanto implica horas dedicadas ao estudo e preparo das aulas, ou em outros termos, horas dedicadas ao próprio aluno” (Francisco, 1999, p.111). É nesse sentido que Jean-Jacques se dedica, exclusivamente, a educar seu aluno imaginário: todo seu tempo é dedicado à educação de Emílio. Com o passar da educação dada ao seu aluno, o preceptor percebe que o mais importante no pacto é o compromisso que devem ter um para com o outro.

Partindo do pressuposto de que o homem é o maior responsável pelo estado em que vive, e que a intensa vida social tornou-se um epicentro da corrupção e da maldade, o preceptor opta pela educação de seu aluno afastando-o temporariamente da vida urbana, para que a criança possa desenvolver o gosto pela simplicidade, pela vida do campo e pela natureza. Para ele, a desigualdade na forma de subsistir, os excessos, os sentimentos exacerbados, entre outros elementos, são: “[...] todos indícios funestos de que a maioria de nossos males é obra nossa e

que teríamos evitado quase todos se tivéssemos conservado a maneira simples, uniforme e solitária de viver, prescrita pela natureza” (Rousseau, 1999a, p. 61). Isso explica a defesa liberdade da criança que aparece desde as primeiras páginas do *Emílio*, quando o autor propõe que as crianças não sejam colocadas em cueiros e possam desde cedo movimentarem-se livremente, como acontecia entre alguns povos selvagens, como os caribes.

Como já foi dito, em Rousseau a liberdade deve ser “bem regrada”. Tomemos o exemplo do ofício, tema que aparece em seu tratado educacional. O tutor se preocupa em educar Emílio não apenas para a liberdade, mas para também para determinados liames sócias, como a necessidade de se ter uma profissão, como acontece na sociedade em que vivemos, onde, segundo o autor “[n]a ordem social, em que todos os lugares estão marcados, cada um deve ser educado para o seu” (Rousseau, 1999a, p. 15). Nessa perspectiva, para ele o homem deve ser educado primeiramente para ser homem e assim sendo poderá exercer com maestria qualquer ofício que desejar. Já se encontra aí a liberdade bem regrada, questão importante na obra de Rousseau, pois como ele mesmo afirma: “Experimentaram todos os instrumentos, menos um, o único precisamente que pode dar resultado: a liberdade bem regrada” (Rousseau, 1973, p. 77).

Essa liberdade está ligada com a liberdade moral, como pontua Dalbosco:

Rousseau define a liberdade natural, no segundo livro do *Emílio* como a capacidade do homem agir livremente de acordo com a escolha arbitrária de sua vontade [...] ela também é imperfeita porque faz uso de uma liberdade completamente desregrada ao se relacionar com outras vontades. Sendo desregrada a liberdade natural impede ou dificulta, em última instância, a sociabilidade humana, uma vez que o agente dá-se o direito de fazer o que bem entender. A liberdade moral, por sua vez, consiste na lei que o sujeito agente dá a si mesmo. A passagem da liberdade natural para a liberdade moral exige, portanto a capacidade autolegisadora do sujeito e tal significado identifica-se com aquele conceito de “liberdade bem regrada”. [...] A liberdade bem regrada (liberdade moral) significa, pois, o autodomínio de si mesmo e dela brota [...] o “cuidado de si” como núcleo da autenticidade do caráter (Dalbosco, 2008, p. 135).

Essa liberdade moral, bem regrada, é a verdadeira liberdade. Rousseau ao dizer que: “[...] o maior de todos os bens não é a autoridade e sim a liberdade. O homem realmente livre só quer o que pode e faz o que lhe apraz. Eis minha máxima fundamental. Trata-se apenas de aplicá-la à infância, e todas as regras da educação vão dela decorrer” (Rousseau, 1973, p. 67), está se referindo a uma liberdade moral, condicionada à ordem social. Pensando nessa educação para a liberdade é que Emílio é distanciado do turbilhão social, mas nunca isolado de fato da sociedade, uma vez que vai viver entre os camponeses. E no decorrer de sua formação é inserido paulatinamente na ordem social, seja pelos relacionamentos com os outros, como ocorre no episódio das favas, no episódio da feira, no episódio dos doces, etc. seja no momento

de sua vida adulta, quando precisar constituir família e viver em sociedade. É necessário entender que o instituído não é necessariamente a sociedade de hoje e nem exatamente aquela em que Rousseau viveu, no século XVIII, embora sua crítica tenha partido da realidade que ele vivenciava. Trata-se da sociedade em sentido universal, ou seja, àquela que os homens construíram ao abandonarem o estado de natureza, hipoteticamente construído, com a finalidade, por assim dizer, de voltar à vida social. Portanto, para se observar o instituído, basta que se olhe ao redor, com as escolas, famílias, igrejas, associações e outros institutos representando a sociedade.

Portanto, a liberdade é um ponto fundamental na obra de Rousseau. Ao gozo da liberdade ele confere, provavelmente, mais importância do que a qualquer outro aspecto da vida humana, pois é a característica mais significativa da condição de homem e essencial para a sua formação. Em todas as suas obras ele deixa clara essa percepção, em especial diante da educação que dá a Emílio, onde ela é um ponto primordial, tanto que para ele a verdadeira finalidade da educação era ensinar a criança a viver e aprender a exercer a liberdade. Tal aspecto já está com ela desde que nasce e deve ser preservado pela ação pedagógica do preceptor. Mais do que isso, deve ser redimensionada de modo a transformar a liberdade física em liberdade moral.

Para o genebrino, uma educação adequada é aquela que respeita primeiramente a liberdade física da criança. Em suas palavras:

Da multidão de crianças que, entre povos mais sensatos do que nós, são criadas com toda a liberdade de seus membros, não se vê uma só que se fira ou se mutile; não dariam a seus movimentos a força que pudesse torná-los perigosos e, quando assumem uma posição violenta, a dor logo as adverte de que devem mudá-la (Rousseau, 1999a, p. 255-56).

Esta liberdade de movimento deve ser preservada quando a criança cresce, uma vez que os seus efeitos serão benéficos para o desenvolvimento de seu corpo (Rousseau, 1999a, p.278). É por isso que, ao longo do *Emílio*, Rousseau reitera incansavelmente a sua recomendação segundo a qual é preciso respeitar a liberdade da criança e criar à sua volta um clima propício para a sua reprodução. O respeito à liberdade, desse modo, deve ser presenciado desde os primeiros instantes em que a criança sai do seio de sua progenitora (Rousseau, 1999a). Com o seu crescimento, a criança deve ganhar espaço para se deslocar com toda liberdade. Esta educação rejeita o hábito, pois ele representa uma forma de servidão, e se desejamos que a criança mais tarde se comporte como um homem livre, é preciso que ela seja desde o início

senhora de suas próprias necessidades. Para conduzir uma vida de homem livre é preciso superar as formas de dependência estabelecidas com os outros homens.

Não se pode confundir a liberdade pensada por Rousseau com o estado de liberalidade, e é por isso que apesar da palavra *liberdade* ser presente na educação de Emílio a todo momento, o preceptor guiará seu ensino, sem deixar com que ele perceba que está sendo direcionado. Mas percebe-se no decorrer do texto que o próprio preceptor diminui, aos poucos, sua autoridade diante de seu aluno, dando-o cada vez mais liberdade para decidir sobre o que lhe convém, já que seu objetivo final é deixá-lo viver em sociedade, de forma autônoma, sem a sua instrução diária. Assim, pode-se afirmar que a educação de Emílio se desenvolve por um movimento pendular, que projeta as condições mais naturais possíveis, explorando suas potencialidades, mas conduz o processo em direção à vida em sociedade. Dessa forma, diversas situações antagônicas são exploradas, como a que é levado ao campo para conhecer as condições simples da zona rural e, ao mesmo tempo, levado ao teatro e ao movimento social. E não há incoerência nisso, pois está claro no próprio *Emílio*, quando diz: “Para conhecer os homens é preciso vê-los agindo” (Rousseau, 1973, p. 264). Nesse caso, tanto a ação dos homens simples, do campo, sem muito engajamento cívico quanto a ação dos homens públicos, envolvidos nas atividades cidadinas devem ser observadas. Se o principal tema em discussão é a liberdade, é nesse ato de observar os homens é que Emílio descobrirá se são livres.

Por mais que nessas observações Emílio possa notar o egoísmo dos homens, principalmente no teatro, para Rousseau, o homem não é em essência egoísta, mas se tornou assim por conta das relações sociais e da depravação dos costumes. O ser humano, portanto, no estado social, tornou-se egoísta e quer sempre estar certo, quer ser sempre o detentor da razão e, como afirma Rousseau, “[n]ão há um só que, chegando a conhecer o verdadeiro e o falso, não prefira a mentira que encontrou à verdade descoberta por outro” (Rousseau, 1973, p. 302). Logo, o importante não é o saber, e sim a opinião de cada um, já que é ela que se considera como saber, como se este pudesse ser um troféu e quem o possui se torna mais elevado socialmente.

### **Entre favas e truques: educação pela experiência estética**

Ainda na concepção de infância que Rousseau desenvolve, o gozo da liberdade depende de uma ambiência própria, seja ela o espaço do campo, a solidez telúrica de um terreno

agriculturável, as águas límpidas de um lago para experiências físicas, ou qualquer outra situação lúdica que o sábio preceptor possa proporcionar. No entanto, o jardim goza de um estatuto próprio, cuja dimensão estética proporciona o desenvolvimento da sensibilidade, do gosto, do juízo e da liberdade. Como diz Paiva (2009, p. 157): “Nesse “jardim” educativo, a ação do preceptor é propedêutica porque procura desenvolver no educando a capacidade de guiar-se a si próprio, descobrindo os desígnios da natureza”. E se, ao final, a ação pedagógica prima pelo gozo da liberdade, a sensibilidade estética enriquece a possibilidade da autonomia do sujeito, pela via da educação dos sentimentos.

A importância ontológica dos sentimentos está bem expressa em várias obras de Rousseau, mas é no *Emílio* que vamos encontrar um conjunto dessa ambiência, tanto estética quanto prática, consubstanciadas em cenas pedagógicas, aqui chamadas de “episódios”, cujos princípios – por mais teóricos ou abstratos que possam ser, uma vez que a obra se trata de uma ficção<sup>58</sup> novelística – oferecem a possibilidade de educar os sentimentos pelas experiências práticas. E, como diz Francisco (2011, p. 14), “O primeiro importante papel das cenas pedagógicas é precisamente o de mostrar ao leitor como certa máxima pode ser aplicada na prática, evidenciando-se assim que, de fato, ela é “realizável” e totalmente útil na conduta do educador frente a seu aluno”. Portanto, foram analisadas duas dessas cenas pedagógicas, para desenvolver a ideia de que tais experiências facilitam o processo educativo e permitem que a razão seja retardada o máximo possível, a fim de que a sensibilidade se desenvolva e possa, assim, ser sua guia, numa ambientação estética mais próxima da natureza.

Ao seguir as explicações do personagem Jean-Jacques, o preceptor, sobre o desenvolvimento da criança e as melhores etapas para a introdução de cada assunto e o exercício de cada experiência, compreende-se facilmente que, na pedagogia rousseauiana, a idade mais apropriada para introduzir os preceitos morais e os conhecimentos intelectuais é na adolescência, depois dos 12 anos. Porém, eis que no *Livro Segundo* aparece um episódio no qual o preceptor adianta esse processo, ao levar o menino a um horto para que, além da experiência estética e das atividades práticas de agricultura, possa ser introduzida aos temas morais. Como diz o próprio autor, “considero impossível que se possa trazer ao seio da sociedade uma criança de doze anos sem lhe dar alguma ideia das relações entre homem e homem e da moralidade das ações humanas” (Rousseau, 1973, p. 84).

---

<sup>58</sup> Rousseau diz: “Tomei, portanto, o partido de me dar um aluno imaginário, de supor a idade, a saúde, os conhecimentos e todos os talentos convenientes para trabalhar na sua educação [...]” (Rousseau, 1995, p. 27).

Nesse caso, a lição é em torno das convenções e da origem da propriedade. Resumindo a cena: Emílio manifesta desejo de trabalhar no campo e é levado por seu tutor a um horto para ali semear algumas favas. Para tanto, transformam-se em jardineiros e trabalham juntos, arando a terra, plantando as ditas favas e por vários dias cuidando prazerosamente do empreendimento agrícola. Ao colocar seu esforço na terra, aplicando seu tempo e seu suor, Emílio sente que a terra lhe pertence e que talvez possa reivindicar sua posse. Inesperadamente, em determinado dia, ao chegarem ao horto, veem sua plantação devastada por outrem e a tristeza é imediata: “Ó espetáculo, ó dor! Todas as favas estão arrancadas, todo o terreno remexido, nem o lugar se reconhece mais” (Rousseau, 1973, p. 86). O que gera revolta e sentimento de injustiça.

Porém, ao procurarem o autor daquela devastação, descobrem ter sido o dono do terreno, que ali plantara bem antes sementes de melões de Malta. Ou seja, chegam à conclusão de que foram eles os verdadeiros causadores da injustiça. Assim, após pedirem desculpas a Roberto, o hortelão, conseguem bem encaminhar as discussões e chegam a um acordo: Emílio vira um arrendatário por bondade do proprietário, o qual assevera: “Ninguém toca no jardim do vizinho; cada qual respeita o trabalho do outro a fim de que o seu esteja em segurança” (Rousseau, 1973, p. 87). Portanto, não se figura aqui nem um ataque condenatório à propriedade privada e nem sua defesa irrestrita, mas uma lição prática sobre a origem da propriedade pelo trabalho, como defendeu Locke, e uma verdadeira introdução às relações “entre homem e homem”,<sup>59</sup> isto é, uma lição moral de convivência, de respeito ao outro como pessoa e aos direitos a ele concernentes, bem como de diálogo e negociação. Como diz Rousseau, é importante que a criança “não se julgue senhora de tudo e não faça mal aos outros, sem escrúpulos e sem o saber” (Rousseau, 1973, p. 97).

Portanto, a “lição do horto” ou “lição das favas”, como também é chamado o episódio, não impõe as discussões morais e nem faz da criança um sujeito passivo, um receptáculo humano da aprendizagem oral dos costumes, como era geralmente feito pela educação de seu tempo, principalmente a dos jesuítas. Como uma proposta nova, esse episódio inverte a lógica da aprendizagem ao privilegiar a centralidade da criança, pela qual, em um movimento contrário à epistemologia racionalista, a aprendizagem acontece pela via do empírico, pelas situações vivenciais do cotidiano.<sup>60</sup> À luz do episódio, podemos dizer que, ao estar no campo,

---

<sup>59</sup> Loc. Cit.

<sup>60</sup>Manacorda (2000) chegou a considerar isso uma inversão da perspectiva “epistemológica” para uma “antropológica. Diz ele (p. 242): “Sem dúvida, Rousseau revolucionou totalmente a abordagem da pedagogia, privilegiando a abordagem que chamarei ‘antropológica’, isto é, focalizando o sujeito, a criança ou o homem, e dando um golpe feroz na abordagem ‘epistemológica’, centrada na reclassificação do saber e na sua transmissão à criança como um todo já pronto”.

entre os camponeses, a criança pode ter (antes do desenvolvimento das paixões) uma telúrica introdução às questões morais, figurada na origem da propriedade, sua condição e a injustiça que, às vezes, lhe é pertinente.

Se é pelo sensível que chegamos ao inteligível,<sup>61</sup> a experiência aqui citada segue bem a rota, pois proporciona um exercício estético da sensibilidade física – inclusive prazerosa e bastante pedagógica – para preparar o caminho de se chegar à sensibilidade moral, uma vez que a capacidade sensível precede a capacidade intelectual: “Nossa sensibilidade é incontestavelmente anterior a nossa inteligência, e tivemos sentimentos antes de idéias” (Rousseau, 1973, p. 330).

A sensibilidade física é a capacidade orgânica e natural de apreensão das coisas por meio dos sentidos neurocorporais (Paiva, 2011). Portanto, uma qualidade inata, passiva e instintiva que pode melhor conduzir o processo de aperfeiçoamento (*perfectibilité*),<sup>62</sup> e melhor encaminhar sua sociabilidade. O que requer, obviamente, o desenvolvimento da sensibilidade moral, que é ativa e conecta nossas afeições, nossos sentimentos relativos e desenvolve a consciência, tornando-se uma verdadeira guia do homem, uma vez que o propósito dessa lição é dar à criança, como já foi dito, “alguma ideia das relações de homem para homem e da moralidade das ações humanas” (Rousseau, 1973, p. 97).

Pois, como diz Francisco (2012, p. 132), “nos exemplos encenados por Emílio, a intenção de Rousseau é permitir ao leitor a compreensão de como suas máximas de educação – enunciadas no plano teórico, abstrato e geral –, podem ser transpostas para o plano prático, concreto e particular de uma situação educacional”. Desse modo, temos no *Emílio* não apenas uma concepção geral e uma essência do fenômeno educativo, como diz Vargas (1995), mas também uma sinalização às possíveis experiências que podem ser remetidas à prática pedagógica em sua realidade concreta, como defende Francisco (Id. Ibid.) – com a qual concordamos.

O que dá um outro tom à obra Rousseau, pois para além de um romance, no qual se vislumbra um tratado geral de educação e, para Vargas (Idem) um tratado de política natural, essa obra apresenta uma nova “categoria operatória” (Boto, 2010, p. 210) pela qual, por mais

---

<sup>61</sup> “Transformemos nossas sensações em idéias, mas não pulemos de repente dos objetos sensíveis aos objetos intelectuais. É pelos primeiros que devemos chegar aos outros. Que os sentidos sejam sempre os guias em nossas primeiras operações do espírito: nenhum outro livro senão o do mundo, nenhuma outra instrução senão os fatos” (Rousseau, 1973, p. 175).

<sup>62</sup> A *perfectibilité* é, segundo Rousseau (1999, p. 65) “a faculdade de aperfeiçoar-se, faculdade que, com o auxílio das circunstâncias, desenvolve sucessivamente todas as outras e se encontra, entre nós, tanto na espécie quanto no indivíduo”.

ficcional ou imaginária que possa ser, podemos entender as fases de maturação do conhecimento humano, suas especificidades e ainda as possibilidades práticas de sua proposta quando observamos a condução da aprendizagem do Emílio, feita por seu mestre. Ainda que o objetivo final seja a de uma formação ética, preparando-o para viver em plena vida social, o percurso é feito menos por palavras que por exemplos ou, ainda, por experiências vivenciadas, como foi o caso do plantio das pequenas favas.

Além disso, por mais que a ação do preceptor e a relação que estabelece com seu discípulo não sejam naturais, seu artifício e sua arte têm como meta a própria natureza (Rousseau, 1973, p. 11), cuja dimensão lhe é passada por “gotas pedagógicas” em forma de lições, cenas e episódios, a fim de resgatar sua natureza e evitar ou atenuar os vícios sociais, como o narcisismo, os excessos do luxo<sup>63</sup> e do refinamento, além de servirem como “vacinas” contra as paixões desregradas. Como diz Paiva (2019, p. 6-7): “Essas doses não são curativas, mas servem apenas como vacina para prevenir o mal, bem na perspectiva da educação negativa,<sup>64</sup> proposta pelo preceptor no início da obra”.

Do mesmo modo, outros episódios no *Emílio* ajudam a fortalecer essa perspectiva, como a significativa cena do mágico da feira, ou prestidigitador, a qual aqui denominamos de “episódio da feira”, que acontece quando Emílio tem por volta de 13 anos de idade, como relatado no *Livro Terceiro*, quando algumas lições morais precisam ser didaticamente inseridas nas lições práticas. Nesse percurso, depois de passar por experiências empíricas de física, química, cosmografia e outros conhecimentos científicos pela via da descoberta e do prazer,<sup>65</sup> o tutor conduz seu discípulo a uma feira. Evitando os discursos e as lições verbais,<sup>66</sup> Jean-Jacques lhe mostra um prestidigitador (*jouer de gobelets*), cujo ato mais brilhante é o de fazer com que um pato de cera nade sozinho rumo a um pedaço de pão em sua mão.

---

<sup>63</sup>“Eis como o luxo e o mau gosto são inseparáveis. Onde quer que o gosto seja dispendioso, é falso” (1973, p. 396).

<sup>64</sup>Contra o conceito de “educação positiva”, oferecida em sua época. Para a definição desses termos, diz Rousseau (2005, p. 57): “Denominoeducação positiva aquele que pre- tende formar o espírito antes da idade e dar à criança um conhecimento dos deveres do ho- mem. Chamo educação negativa aquela que procura aperfeiçoar os órgãos, instrumentos de nosso conhecimento, antes de nos dar es- sespróprios conhecimentos e nos preparar para a razão pelo exercício dos sentidos. A educação negativa não é ociosa, ao contrário. Não produz virtudes, mas evita os vícios; não ensina a verdade, mas protege do erro. Ela prepara a criança para tudo o que pode conduzi-la à verdade, quando estiver em condições de entendê-la, e ao bem, quando estiver em condições de amá-lo”.

<sup>65</sup> “Não se trata de ensinar-lhe as ciências e sim de dar-lhe inclinação para as amar e métodos para as aprender, quando a inclinação se tiver desenvolvido bastante. Eis certamente um princípio fundamental de uma boa educação” (Rousseau, 1973, p. 180).

<sup>66</sup> Nas palavras do filósofo, “[n]ão me canso de dizer: colcai todas as lições dos jovens em ação e não em discursos; nada aprendam pelos livros daquilo que a experiência possa ensinar-lhes [...]” (Rousseau, 1973, p. 350).

Intrigado com o ilusionista, Emílio fica impressionado com o que vê e, ao chegar em casa, sente-se instigado a resolver o mistério, com a ajuda de seu tutor. E, tendo descoberto o truque, retorna de imediato à feira e desafia o mágico, propondo fazer o mesmo. Seu desafio é aceito e o menino realiza a suposta mágica, sob os aplausos de todos, inclusive do prestidigitador o qual o convida a realizar o feito novamente no dia seguinte. Envaidecida, a criança tenta apresentar seu espetáculo como no dia anterior, atraindo o patinho para sua mão, a fim de impressionar a grande multidão convidada por ele. Porém a tentativa falha, repetidamente, pois ao colocar a mão com o pão a fim de atrair o pato, o mesmo se vira e foge em direção contrária. O que, certamente, provoca risadas e vaias do grande público. Emílio, tão decepcionado quanto à ocasião do horto, retira-se da feira sentindo-se envergonhado, humilhado e confuso por não saber o que havia acontecido. No outro dia, o ilusionista aparece inesperadamente na casa onde os dois estavam hospedados e lhes ensina o truque, mas não sem dar ao menino uma lição que deve ter marcado a formação moral de Emílio, uma vez que resultava de uma experiência concreta: É preciso respeitar os segredos dos outros para não prejudicar suas carreiras. A cena foi, obviamente, combinada com o preceptor, o qual permaneceu calado e sujeito à reprimenda do mágico que o censurou por não ter alertado o menino. Entretanto esse é o seu método, cuja aprendizagem deve-se realizar pela experiência, ainda que dolorosa. No outro dia, ao voltar à feira e observar respeitosamente os truques, comenta: “Abordamos com profundo respeito nosso prestidigitador Sócrates; (...) Sabemos tudo e não dizemos nada. Se meu aluno ousasse abrir a boca sequer, seria um menino digno de surra” (Rousseau, 1973, p. 185). O objetivo central não é aplicar a força, mas formar um julgamento maduro no aluno, capaz de discernir o certo do errado por experiência própria. Devido à habilidade e à sensibilidade do preceptor, a aplicação da força física torna-se desnecessária, pois Emílio aprende pela experiência e pela orientação, internalizando valores como o respeito aos outros e a consciência moral, importantes na sua formação integral.

Muitas outras cenas desse tipo, ao longo do *Emílio*, oferecem semiologicamente uma riqueza de significados quanto ao desenvolvimento cognitivo, mas também quanto ao desenvolvimento da sensibilidade e da percepção estética do mundo. Abre-se, portanto, em Rousseau, a possibilidade do desenvolvimento de uma razão sensitiva, como uma nova forma de racionalidade. Logo, a chave de compreensão não pode ser outra que o sentimento da vida. Ou seja, “Quem mais vive não é aquele que conta maior número de anos e sim o que mais sente a vida” (Idem, p. 16). Por extensão, como que abrindo a porta dessa compreensão, vêm as experiências, “porque, nossos verdadeiros mestres são a experiência e o sentimento e nunca o

homem sente bem o que convém ao homem senão nas situações em que se encontra” (Idem, p. 189).

Nesses episódios, percebe-se a importância dada ao que foi vivenciado, ainda que ocasionalmente: “depois de ter entrevisto a experiência como por acaso, inventemos pouco a pouco o *instrumento* que a deve verificar” (Idem, p. 186). Isto é, todas essas experiências não servem apenas para instigar a curiosidade da criança, aumentar sua imaginação e, por conseguinte, sua inteligência, mas devem ser acompanhadas de procedimentos instrumentais (mesmo que velados) administrados pelo preceptor. Na abertura do *Emílio*, como já vimos, Rousseau deixa claro que a educação vem dos “três mestres”:<sup>67</sup> *natureza, homens e coisas*, na qual o desenvolvimento do aparato sensorio-motor é importante e fundamental, assim como a escolha dos objetos, mas incompleto se não for acompanhado das lições do terceiro mestre: os *homens*.

Ainda que um “homem extraordinário” e até utópico, Jean-Jacques, assume o papel de *gouverneur* desse processo, encarnando o terceiro mestre, com um conjunto de procedimentos que sedimenta a rota que vai das sensações corpóreas (sensibilidade passiva) aos sentimentos morais (sensibilidade ativa). Portanto, a trajetória que vai do horto à feira, é um bom exemplo dessa rota, pois o que foi vivenciado por Emílio, em ambas, auxilia o desenvolvimento de sua perfectibilidade, bem conduzida pela sabedoria desse mestre, cujo objetivo maior é preservar os elementos naturais e, ao mesmo tempo, infundir a virtude. Burgelin (1965, p. 348), diz que: “Nossa perfectibilidade nos propõe uma dura tarefa: a nossa integração segundo a ordem indicada pela natureza, até a razão que desvela essa ordem e permite buscá-la dentro de seu plano de iluminação”, está correto, mesmo que parcialmente. Pois, essa tarefa não é da responsabilidade da perfectibilidade *per se*, mas de quem tem a capacidade de bem conduzi-la nessa dupla tarefa: o governante (cujo sentido é mais amplo que o de tutor ou preceptor).

Paiva (2021) aprofunda a discussão ao afirmar que abordar os sentimentos no contexto da educação representa uma tarefa ao mesmo tempo dupla e tripla. É dupla porque, como já mencionado anteriormente, envolve o cultivo da sensibilidade passiva — isto é, das predisposições inatas — por meio de uma variedade de experiências práticas e diversificadas que mantenham o aluno em constante interação com a natureza. E, por outro lado, o

---

<sup>67</sup> “Essa educação nos vem da natureza, ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e o ganho de nossa própria existência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas” (Rousseau, 1973, p. 10-11).

desenvolvimento da sensibilidade ativa, ou seja, dos instintos morais que preparam o homem para a convivência com seus semelhantes. Na transformação da sensibilidade passiva para a sensibilidade ativa é possível prospectar um movimento de expansão que depende substancialmente da atuação pedagógica dos três mestres apontados por Rousseau no início do *Emílio*, e revela, segundo Paiva (2021) a terceira parte da tarefa. Diz ele (2021, p. 99):

A educação que vem da natureza proporciona o movimento de expansão do eu, do indivíduo e sua autolocalização no sistema de si mesmo (psicológico); a educação que vem das coisas proporciona a expansão do homem segundo o universo e tem a ver com sua autolocalização no sistema da natureza física; e, por último, a educação dos homens proporciona o movimento de expansão do homem para com seu semelhante, porque diz respeito a sua localização no sistema social. Na tripla tarefa de coordenar a interação do homem consigo mesmo, com os outros e com as coisas; e no movimento de expansão e aperfeiçoamento da razão, é o sentimento que deve permear todo o processo.

O que possibilita atingir o que Rousseau chamou de razão sensitiva. Eis, portanto, o terceiro desafio e a terceira tarefa: promover a razão embebida da sensibilidade, ou a sensibilidade amparada pela razão. Diz ele: “Finalmente unimos o uso dos membros ao de suas faculdades; fizemos um ser atuante; só nos resta, para completar o homem, fazer dele um ser amante e sensível, isto é, aperfeiçoar-lhe a razão pelo sentimento” (Rousseau, 1973, p. 222). Ou seja, se Rousseau diz que, após efetivar a dupla tarefa, resta algo a ser feito, que ainda é preciso fazer algo para “completar o homem” em sua formação, está claro que um terceiro passo deve ser dado nessa trajetória. O processo é estético-sensitivo, psicológico e moral, permeado pelas experiências existenciais – como as relatadas nos dois episódios – para se chegar ao nível do intelectual. Mas não no nível comum da intelectualidade e da razão, e sim no nível do pensamento racional, desenvolvido em conjugação com a prática e a partir das experiências sensíveis. Só assim o educando é, teoricamente, capaz de controlar e educar seu *amor-próprio*<sup>68</sup> a fim de realizar-se virtuosamente em sua plena existência social e isso se dá pela educação negativa.

### **A educação negativa: princípios e problemas**

---

<sup>68</sup>Os conceitos de *amor de si* e de *amor-próprio* era uma discussão antiga, mas é Rousseau quem melhor os diferencia, classificando primeiro um princípio bom e o segundo com uma tendência negativa. O *amour de soi* é a fonte originária das paixões. Como um sentimento inato, leva o homem (ou qualquer animal) a cuidar de si mesmo, de proteger-se, cuidando de sua preservação. Como um sentimento naturalmente bom, seu encaminhamento é para o próprio bem e, portanto, o controle dos impulsos e o bom encaminhamento da perfectibilidade. Por sua vez, o *amourpropre* é um sentimento que se desenvolve no meio social, caracterizando-se um desejo de comparação, de superioridade e de extrema valorização de si mesmo.

Como vimos, Rousseau concebeu a infância como uma etapa essencial para a constituição do ser humano. Enquanto muitos deploravam esse período do desenvolvimento humano, Rousseau afirmava que a sociedade não conseguia perceber a importância da infância, pois seria impossível para a raça humana sobreviver sem o começo de sua vida como uma criança. Para ele, o período da infância é fundamental para o processo educativo e deve ser valorizado como tal. Como ele mesmo afirma: “Nascemos fracos, precisamos de força, nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência, nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação” (Rousseau, 1973, p. 10).

Rousseau destaca a importância da educação infantil ao afirmar que é por meio dela que se molda o homem. Ele argumenta que se um homem nascesse já grande e forte, essas qualidades seriam inúteis até que ele aprendesse a usá-las. Além disso, para compreender os princípios e máximas presentes em suas obras *Emílio* e *Do Contrato Social*, é necessário considerar também sua obra *Discurso sobre as origens e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Nessa obra, Rousseau enfatiza a importância de compreender a origem da desigualdade entre os homens, o que é uma tarefa difícil, mas ao mesmo tempo fascinante para a filosofia, que deve começar por conhecer-se a si mesmo, como afirma o genebrino: “Pois como conhecer a fonte das desigualdades entre os homens se não se começar por conhecer a eles mesmos?” (Rousseau, 1999a, p. 149).

Segundo Rousseau (1999a), a compreensão da sociedade e suas instituições é fundamental para entender o processo de formação do indivíduo, conceito este que é explorado em sua obra *Emílio*. A educação do indivíduo tem como objetivo prepará-lo para viver em sociedade de forma autônoma e livre, capacitando-o para lidar com as circunstâncias e vícios presentes na realidade social. É nesse sentido que ele afirma então que, vale repetir, a educação vem dos três mestres: da natureza, dos homens ou das coisas. No tratado de Rousseau, a educação dos homens é a única área em que podemos nos considerar senhores, embora isso seja apenas uma suposição, uma vez que não podemos prever e controlar completamente tudo o que rodeia uma criança (Rousseau, 1973).

Rousseau indaga acerca da formação de um indivíduo autônomo e livre e começa por questionar o que precisamos fazer para atingir tal objetivo. De acordo com o tratado, é de grande importância considerar a ordem natural, e para enfatizar essa afirmação, como o autor destaca:

Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é a condição de homem, e quem quer que seja bem educado para tal condição não pode preencher mal as outras relacionadas com ela. Pouco me importa que destinem meu aluno à espada, à igreja ou à barra. Antes da vocação dos pais, a natureza o chama para a vida humana. Viver é o ofício que quero ensinar-lhe. Ao sair de minhas mãos, concordo que não será nem magistrado, nem soldado, nem padre, será homem em primeiro lugar; tudo o que um homem deve ser, ele será capaz de ser, se preciso, tão bem quanto qualquer outro; e, ainda que a fortuna o faça mudar de lugar, ele sempre estará no seu (Rousseau, 1973, p. 15).

Rousseau critica a sociedade civil, afirmando que todo conhecimento de sua época é baseado em preconceitos servis e limitados. E “todos os nossos costumes não passam de sujeição, embaraço e constrangimento. O homem civil nasce, vive e morre na escravidão; enquanto conservar a figura humana, estará acorrentado por nossas instituições” (Rousseau, 1973, p. 17). A crítica de Rousseau à falta de liberdade de movimentos na infância é acompanhada por sua defesa contrária a essa ideia, argumentando que a criança recém-nascida necessita de muitos movimentos. Através das reflexões de Rousseau sobre a formação do indivíduo, é possível compreender tanto o que é ensinado para as crianças quanto o que deveria ser ensinado. Essa ideia é destacada na passagem sobre o domínio e a servidão, que evidencia como as crianças são expostas a experiências que as confrontam com esses princípios, mesmo antes de aprenderem a falar, “(...) antes de falar ela dá ordens, antes de poder agir ela obedece, às vezes, castigam-na antes que possa conhecer seus erros, ou melhor, cometê-los” (Rousseau, 1973, p. 24).

Pensando nesse modelo de educação é que Rousseau propõe uma educação negativa, na qual o papel do preceptor é o de preservar a criança e permitir que ela desenvolva seus próprios princípios e caráter. Segundo Rousseau, a educação negativa deve substituir a educação positiva, que forma a inteligência prematuramente e impensadamente. No pensamento de Rousseau, o processo de educação das crianças deve seguir o curso da natureza. O trabalho do preceptor é proporcionar a pedagogia negativa, que tem como pressuposto preservar no educando todas as características decorrentes da paixão natural, que mais tarde será fonte das virtudes, como o amor de si. Como afirma o próprio genebrino, “[...] os primeiros movimentos da natureza são sempre retos: não existe perversidade original no coração humano; não se encontra neste nenhum só vício que não se possa dizer como e por onde entrou. A única paixão natural no homem é o amor de si mesmo [...]” (Rousseau, 1973, p. 95). Está aí o porquê ele opta pela educação negativa, pois é ela que guiará seu Emílio pelo caminho próximo ao estado de natureza.

Rousseau defende que o ambiente natural era o melhor lugar para as crianças aprenderem. Ele argumenta que as crianças deveriam ser expostas ao mundo natural, longe da influência do turbilhão social e das vicissitudes da vida urbana. De acordo com ele, as crianças devem ser expostas às condições naturais do mundo, a fim de desenvolver seu caráter e força de vontade. Rousseau dividiu a vida humana em cinco fases distintas: lactância, infância, adolescência, mocidade e idade adulta. É notável a relevância de uma base sólida para a construção de um indivíduo de acordo com seus princípios.

A primeira fase vai de 0 a 2, ou um pouco mais, digamos até aos 5 anos, correspondendo a uma vida puramente física, no qual a criança deve fortalecer seu corpo sem forçá-lo, e é orientado através do aleitamento materno. A segunda dos 2, ou a partir dos 4 ou 5 anos até aos 12 anos, no qual a criança desenvolve seu corpo e caráter no contato com as realidades naturais, sem intervenção ativa do preceptor. Rousseau acreditava que a exposição precoce de livros às crianças não era adequada, pois a razão do homem não está plenamente desenvolvida na infância. Para ele, os livros não representam a realidade das coisas e exigem um nível de raciocínio que a criança ainda não possui. Portanto, a apresentação de livros deve ser feita em um momento adequado, quando a razão da criança estiver mais desenvolvida e pronta para compreender melhor as informações contidas neles.

Para ele então a “educação primeira deve, portanto, ser puramente negativa. Ela consiste não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro” (Rousseau, 1973, p. 80). Rousseau defende que a educação negativa é o primeiro passo necessário, onde não se ensina novos conteúdos à criança, mas se fortalece seus valores morais. O preceptor deve interferir o mínimo possível e ajudar a criança a se estruturar por si mesma, buscando atender apenas as suas reais necessidades. Deve-se cuidar do corpo e aperfeiçoar os sentidos, sem punição. A natureza proporciona as condições para uma educação ideal para a criança, e o preceptor ideal deve ser alguém de boa educação, companheiro da criança em todos os momentos, jovem e presente desde o nascimento até a fase adulta

Considerando a terceira fase, que de acordo com o que aparece no Livro Terceiro do *Emílio*, compreendendo a faixa etária de 12 a 15 anos, é aquela em que o preceptor intervém mais diretamente, permitindo que o jovem se inicie na geografia, na física e aprenda uma profissão manual ou ofício. Rousseau destaca a importância da aprendizagem através da experiência empírica, em que a criança aprende sobre a vida praticando. Na sequência dos livros, aparece a fase dos 15 aos 20 anos, na qual o homem floresce para a vida moral, religiosa e social. Depois, como pode ser visto no último Livro do *Emílio*, vem o matrimônio e as

responsabilidades sociais. Nessa obra, Rousseau busca então estabelecer as bases e condições para a formação do homem, porém, é importante destacar que não se trata de um manual prático de pedagogia. O objetivo do autor não é criar observações rigorosamente científicas, mas sim, utilizar suas observações como suporte para sua construção teórica da educação de Emílio. Segundo Boto (2002b), Emílio representa para Rousseau uma utopia de formação de um homem virtuoso dentro de uma sociedade civil corrompida.

Para ele, a educação tradicional, que se concentra apenas no desenvolvimento intelectual, é prejudicial à formação integral do indivíduo. Ele acredita que a educação negativa, que permite que a criança se desenvolva de acordo com sua própria natureza, é a forma mais adequada de educar a criança, pois a educação negativa é uma abordagem na qual o educador interfere o mínimo possível, permitindo que a criança se desenvolva de acordo com seus próprios princípios e caráter. Essa visão é fundamentada na crença de que as crianças são naturalmente boas e que a sociedade é responsável por corrompê-las. A educação negativa é, portanto, uma forma de ajudar a criança a manter-se fiel à sua natureza original. Boto enfatiza que: “Emílio, teria sido, para Rousseau, uma alternativa; a utopia da formação do homem virtuoso no seio da sociedade civil” (Boto 2002b, p. 344).

Para tanto, o professor não deve apresentar ideias complexas à criança, mas sim ajudá-la a fortalecer os valores morais que nascem com ela. Dessa forma, a criança é capaz de se estruturar através de seus próprios princípios e caráter, desenvolvendo sua personalidade de forma autônoma. Rousseau acreditava que, primeiramente, é necessário cuidar do corpo e do aperfeiçoamento dos sentidos, sem nenhum tipo de punição.

Se pudésseis nada fazer e nada deixar que fizessem, se pudésseis levar vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos sem que ele soubesse distinguir a mão esquerda da direita, desde vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abriam para a razão; sem preconceitos, sem hábitos, ele nada teria em si que pudesse obstar o efeito de vossos trabalhos. Logo se tornaria em vossas mãos o mais sábio dos homens e, começando por nada fazer, teríeis feito um prodígio de educação. (Rousseau, 1973, p. 80).

Ou seja, é conservando o estado de natureza do Emílio, e preservando o que ele tem de bom que se formará um bom homem. De acordo com Dalbosco (2012), a educação natural possui dois princípios filosóficos e pedagógicos que compõem um caráter negativo, juntamente com a relação entre desejo e poder e amor de si e amor-próprio. Reconstruindo o conteúdo de cada princípio, o autor reforça a importância de os adultos cuidarem das crianças no processo educativo, especialmente na proteção contra vícios e sentimentos inadequados à sua faixa etária e desenvolvimento.

Um dos princípios da educação natural, o caráter negativo, nega o desenvolvimento dos vícios e a emulação do amor-próprio, mas também nega de imediato o ensino da virtude e da moral. Ela objetiva primeiramente preservar o recurso utilizado pela criança para estruturar seu pensamento, a razão sensitiva ou seus sentimentos. Dessa forma, esse princípio afasta a criança dos erros presentes em uma sociedade corrompida. De imediato, o ensino da virtude não é apropriado para a infância, pois a criança em seus anos pueris ainda não é capaz de discernir valores morais através da razão, e aprende sobre o mundo apenas por meio dos sentidos. Portanto, o julgamento na infância é baseado nos sentidos da criança, e é necessário que ela aprenda a melhor aplicá-los. Essa forma específica de relação com o mundo é conhecida como razão sensitiva. Além disso, Rousseau acreditava que a educação deve se basear em experiências concretas e na observação da natureza e das coisas que estão ao redor da criança. Ele defendia que o aprendizado não deve ser abstrato, mas sim vinculado às experiências sensoriais e emocionais.

Para ele, a natureza é a melhor mestra, pois é capaz de ensinar a criança a se adaptar e a sobreviver em diferentes situações. Dessa forma, a educação ideal para a criança deve ser aquela que a ajuda a se tornar mais independente e autônoma. Nesse sentido, a formação do indivíduo se relaciona com a educação negativa, pois: "O único hábito que se deve deixar a criança adquirir é o de não contrair nenhum" (Rousseau, 1973, p. 43), visto que a criança aprende a se estruturar através de seus próprios princípios e caráter, em vez de simplesmente absorver ideias complexas impostas por outras pessoas. Essa educação permite que a criança desenvolva sua própria personalidade, caráter e valores, que são fundamentais para sua formação como ser humano. A educação negativa é uma forma de educar a criança segundo suas necessidades naturais, em vez de forçá-la a se adaptar a ideias e valores que não são seus.

Rousseau acreditava que a educação negativa era a melhor forma de instruir as crianças. Segundo ele, o processo educacional deve se concentrar em remover as influências da sociedade e permitir que a criança desenvolva sua natureza inata. Essa educação que aparece no *Emílio* propõe guiar à liberdade. Visto isso, Soëtard (2010, p. 17) afirma: “[...] conquistar a própria liberdade e autonomia pessoal além do encontro conflituoso com a dura realidade do mundo, com a realidade do outro, com a da sociedade”. O autor prossegue expondo as prerrogativas que o educador dispõe dentro do que é proposto por Rousseau:

É, então, que o educador recupera um papel decisivo, favorecendo a experiência formadora, acompanhando a criança ao longo de todo o seu itinerário, pleno de provas e de emboscadas, enfim e sobretudo, estimulando no momento em que se deve esforçar-se por reconstituir-se, por meio da ruptura de seu desejo. A arte do pedagogo

consiste em atuar de maneira tal que sua vontade não substitua jamais a vontade da criança (Soëtard, 2010, p. 17).

A educação negativa, em oposição à educação positiva, não é um processo de instrução, em outras palavras, a criança deve ser protegida da sociedade e das influências negativas que a cercam, a fim de permitir que ela se desenvolva naturalmente. A expressão da educação deve estar baseada nos princípios de igualdade e liberdade. A liberdade é um elemento essencial que permite às crianças enfrentarem situações empíricas. É fundamental que a criança aprenda a suportar o sofrimento e extrair lições valiosas dessa experiência, para se tornar um adulto capaz de lidar com as adversidades da vida, como afirma Rousseau: “Longe de atentar demasiado para que Emílio não se machuque, me aborreceria que não se machucasse nunca e crescesse sem conhecer a dor. Sofrer é a primeira coisa que deve aprender e a que terá mais necessidade de saber” (Rousseau, 1973, p. 59).

Os princípios da educação negativa incluem a proteção da criança contra os valores e influências da sociedade, o desenvolvimento de sua natureza inata, a exposição ao ambiente natural e a remoção da corrupção. Segundo Rousseau, “Ao invés de deixá-lo mofar no ar viciado de um quarto, levá-lo-ão diariamente a um prado. Que aí corra, se debata, caia cem vezes por dia: tanto melhor. Aprenderá mais cedo a levantar-se. O bem-estar da liberdade compensa muitas machucaduras” (Rousseau, 1973, p. 59-60). Ele sempre estará exposto à liberdade.

No entanto, a ideia da educação negativa de Rousseau, se formos pensar para além da teoria, pode apresentar alguns problemas. Um deles é a falta de clareza sobre como implementar essa educação na prática; Outro é como proteger a criança das influências negativas da sociedade sem privá-la do contato com outras pessoas e do acesso à educação formal. Ainda outro seria o fato de que esse processo pode ser visto como uma forma de negligência, pois não há um processo formal de ensino. Além disso, essa teoria de Rousseau é frequentemente criticada por ser de certa forma idealista e abstrata. Ademais, a ideia de que a natureza é o melhor ambiente para as crianças aprenderem pode não ser realista em um mundo moderno e urbanizado.

Segue abaixo um quadro elaborado a partir desta reflexão:

### **Figura 3**

<b>Princípios da Educação Negativa</b>	<b>Problemas da Educação Negativa</b>
<b>Proteção da criança contra os valores e influências negativas da sociedade</b>	<b>Falta de clareza sobre como implementar a educação negativa na prática</b>
<b>Desenvolvimento da natureza inata da criança</b>	<b>Possibilidade de ser vista como negligenciada</b>
<b>Exposição ao ambiente natural</b>	<b>Falta de orientação formal de um professor ou tutor</b>
<b>Remoção da corrupção da sociedade</b>	<b>Idealismo pode não ser realista em um mundo moderno e urbanizado</b>

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2025.

Além dessas dificuldades, já se preocupou muito com os riscos dos programas de televisão e hoje a crítica que poderia ser colocada é em torno do problema das redes sociais e o uso exagerado de tecnologias, como os aparelhos celulares, por exemplo. Digno de outro estudo, esse tema nos leva a refletir como seria uma educação negativa diante de tanto aparato tecnológico e como superar, diante dessa realidade, as dificuldades aqui apresentadas? Mesmo assim, apesar dos desafios, a educação proposta por Rousseau continua sendo uma contribuição importante para a teoria educacional, como uma reflexão filosófica sobre a educação. Nesse sentido, a educação negativa não é atual porque se antecipa a fenômenos específicos, mas porque continua a fornecer uma chave de leitura que possibilita pensar os limites e as possibilidades da formação humana diante de diferentes circunstâncias. Embora tenha sido formulada há mais de 250 anos e apresente as dificuldades já mencionadas, a proposta da educação negativa permanece relevante não por sua aplicação imediata ao presente, mas pela coerência interna da ordem das razões elaboradas por Rousseau.

Em suma, a proposta rousseauiana contribui para o debate sobre as melhores formas de educar as crianças, ao mesmo tempo em que ressalta a necessidade de reconhecer as limitações e os desafios de tal perspectiva. A concepção pedagógica desenvolvida por Rousseau apresenta-se como uma via singular, em contraste com a educação tradicional. Ao enfatizar a proteção da infância, esse método busca preservar a natureza inata da criança. O que *mutatis mutandis* pode ser encontrado também nos escritos de alguns autores que, mesmo de antes de

Rousseau, dedicaram-se a esse tema, como Comenius e Locke. Sobre este último, o que mais os diferencia é quanto ao uso da razão, como veremos a seguir.

### **Rousseau e Locke: a questão da razão**<sup>69</sup>

Jean-Jacques Rousseau e John Locke são dois dos mais influentes filósofos da modernidade e suas teorias tiveram um impacto significativo no desenvolvimento do pensamento político e educacional. Ambos os pensadores viveram em uma época de grande mudança social, política e intelectual, e suas ideias foram moldadas por essas transformações. Locke foi um defensor da razão, da liberdade individual e dos direitos naturais. Rousseau acreditava que a natureza humana era fundamentalmente boa e que a sociedade corrompia o indivíduo.

John Locke, filósofo empirista inglês do século XVII, viveu em um período marcado por conflitos. Sua obra trata de diversos temas, como religião, política, economia, filosofia e educação, refletindo os problemas de seu tempo. Seu *Ensaio sobre o entendimento humano* é sua principal obra filosófica, em que ele argumenta contra o inatismo e afirma que todas as ideias vêm da experiência, através da sensação e reflexão.

Segundo Locke, a condição inicial dos seres humanos era equilibrada, e eles possuíam a habilidade de criar normas, julgar e condenar, ou seja, exercer os três poderes do Estado Civil (Executivo, Legislativo e Judiciário). Nessa fase natural, a igualdade e a liberdade eram predominantes, e as pessoas já possuíam razão e praticavam a propriedade privada, que era adquirida por meio do trabalho. A vida, a liberdade e a propriedade eram considerados direitos naturais dos indivíduos.

Em Locke, o contrato social é um pacto de consentimento em que os homens concordam livremente em formar a sociedade civil para preservar e consolidar ainda mais os direitos que possuíam originalmente no estado de natureza. No estado civil os direitos naturais inalienáveis do ser humano à vida, à liberdade e aos bens estão melhor protegidos sob o amparo da lei, do árbitro e da força comum de um corpo político unitário (Mello, 2002, p. 86).

De acordo com as ideias de Locke, com o pacto social os direitos naturais não deixavam de existir, mas passavam a ser socialmente naturais. As diferenças sociais, segundo

---

<sup>69</sup> O presente trecho, modificado para a forma de artigo, foi publicado na *Revista Plurais*, conforme segue: ARAÚJO, Sarah da Silva; PAIVA, Wilson Alves de. LOCKE E ROUSSEAU: aproximações e divergências quanto ao desenvolvimento da razão. *Revista Plurais*, v. 14, p. 312-330, 2024.

o filósofo, não deveriam interferir nos direitos naturais dos indivíduos. Entretanto, o contrato social não solucionava uma contradição presente na natureza humana, pois o homem não deixava de ter os poderes de julgar, legislar e executar — que fazem parte dos seus instintos. Em vez disso, esses poderes eram delegados ao Estado, o que gerava uma contradição entre o público e o privado que passava a ser uma parte fundamental da vida em sociedade.

Para Locke, o Estado surgia na sociedade civil e deveria submeter-se a ela, sendo utilizado como um meio para o desenvolvimento da mesma. Ele considerava que o Legislativo era o poder mais importante, pois os demais deveriam se submeter a ele. Dessa forma, era possível evitar o abuso de poder. O filósofo não dava tanta importância à forma de governo, mas sim à capacidade de legislar. Essa visão estava relacionada à situação política da Inglaterra e à luta do Parlamento e da coroa durante a Revolução Gloriosa (Locke, 1999).

O autor também considerava a hipótese de o Legislativo ou o Executivo violar o pacto social, usurpando o poder em benefício próprio ou desrespeitando o direito de propriedade. Nesses casos, o filósofo afirmava que seria legítimo o uso da força por parte do povo para lutar contra a tirania de um governo. Resistir a um governo corrupto ou à invasão de uma nação estrangeira era justificável na concepção do autor, uma vez que representava o uso da violência contra o que ele reconhecia como uma violência ainda maior.

Além de sua contribuição no desenvolvimento das teorias do liberalismo, que foram posteriormente aprofundadas por outros autores como Adam Smith (1723-1790) e David Ricardo (1772-1823), Locke também se preocupou com a origem do conhecimento. Ele era representante do empirismo. Para o filósofo, a crença na existência de concepções inatas ignorava a especulação e assumia um caráter dogmático e definitivo. Segundo o filósofo, a ação prática do homem sobre a natureza era fundamental para desvendá-la e compreendê-la. Sendo assim, Locke afirmava que nossas ideias surgem a partir de nossas experiências sensoriais, e que nascemos como uma folha em branco que vai sendo preenchida à medida que vivenciamos novas experiências.

Suponhamos, pois que a mente é, como dissemos, um papel branco, desprovida de todos os caracteres, sem quaisquer idéias; como ela será suprida? De onde lhe provém este vasto estoque, que a ativa e que a ilimitada fantasia do homem pintou nela com uma variedade quase infinita? De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra, da experiência. Todo o nosso conhecimento está nela fundado e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento (Locke, 1999, p. 83).

Diante das análises realizadas aqui sobre as principais ideias do pensamento de John Locke, torna-se possível traçar um possível modelo de educação que se originaria de um Estado

fundamentado na concordância entre os indivíduos e na sujeição de todos os poderes ao Legislativo. Esse modelo de educação deveria respeitar os direitos naturais do homem, como a liberdade, vida e propriedade, e reconhecer as diferenças entre os seres humanos como algo intrinsecamente natural. O Estado, que emergiu do pacto social, deveria ser um juiz imparcial, sem preocupação com a posição social de seus cidadãos e com intervenção mínima na livre iniciativa (Lago, 2002).

O pensamento de John Locke aborda diferentes aspectos da educação e da sociedade, desde a formação dos *gentlemen* até a qualificação dos trabalhadores para a indústria têxtil. Embora o filósofo não estivesse interessado nas causas das desigualdades sociais, como comenta Manacorda (2000), o filósofo inglês considerava a educação física e o trabalho como importantes mecanismos para a educação dos delinquentes e dos pobres. Apesar de reconhecer a diferença que a educação poderia provocar entre os indivíduos, o pensador não estava preocupado em modificar a estrutura social. Para Locke, o conhecimento é um processo sensível e gradativo, mas individual. No entanto, esse processo é cumulativo e estabelece características éticas e morais em determinado estágio da vida em sociedade. Dessa forma, o indivíduo passa a fazer parte de um grupo social ao qual não apenas pertence originalmente, mas também adquire identidade ao longo de sua existência.

Locke baseou seu empirismo nas ideias de Bacon (1999) sobre o conhecimento como poder e realizou uma análise da psicologia humana para entender como ocorre o processo cognitivo. Em busca de uma análise orgânica, o empirismo é uma concepção presente no início do primeiro capítulo de sua obra *Ensaio sobre o Entendimento Humano* (Locke, 1999). Ao investigar a origem do pensamento humano, Locke questionou como todas as ideias são formuladas pelo homem. Sua resposta foi simples: a experiência é à base da lógica do conhecimento. Segundo ele: “[...] observações que fazemos sobre os objectos exteriores e sensíveis ou sobre as operações internas da nossa mente, de que nos apercebemos e sobre as quais nós próprios reflectimos, que fornecem à nossa mente a matéria de todos os pensamentos” (Locke, 1999, p. 106).

No pensamento empirista de Locke, acredita-se que todo o conhecimento humano vem de fontes externas e internas. As sensações externas são percebidas através das cores, temperaturas, profundidades e texturas, dependendo da experiência sensorial para se entender o objeto. Além disso, as ideias incorporadas e as operações que ocorrem dentro da mente humana também são uma fonte de experiência. Através do processo de análise e reflexão, despertadas pelas sensações do pensar, querer e raciocinar, as pessoas têm consciência de suas

ações através de uma propriedade chamada de "sentido interior". Segundo Locke (1999), essas experiências internas e externas são a base de todo o conhecimento humano.

As ideias são consideradas a base do conhecimento e a experiência é a única fonte confiável de saber. A definição de ideia é ampla, abrangendo todos os conteúdos da consciência, incluindo percepções sensoriais, imaginação e vontade. Essa visão vai contra a teoria do inatismo, a qual é fortemente criticada por ele. Em outras palavras, a teoria de Locke (1999) é crítica em relação ao inatismo, apoiando-se no empirismo e na racionalidade para fundamentar e estruturar as experiências adquiridas.

John Locke retrata, pois, o pensamento crítico de seu tempo, no qual assegura que toda a afirmação deve ser comprovada por meio da experiência, tendo em vista, que a investigação experimental pode desmascarar as falsas verdades escondidas no discurso social. Esse pensador liberal se interessava pelo funcionamento cognitivo do indivíduo e investigava as formas pelas quais a mente adquire o conhecimento. Para tanto, Locke estudou todo o trajeto percorrido pelo conhecimento no ser humano, desde a formulação do saber até que esses dados sejam armazenados na memória (Teruya, et al., 2010, p. 11).

O empirismo enfatiza a importância da ciência na formação dos sentidos cognitivos e epistemológicos da mente. Locke defendia a pedagogia baseada na experiência sensorial, priorizando os sentidos em detrimento do estudo das palavras e do ensino de línguas. Embora tenha apresentado novos conceitos educacionais e uma nova visão de escola, Locke não era favorável à universalização da educação e acreditava na divisão social entre as classes ricas e pobres.

Locke defende a existência de ideias inatas, e afirma que o homem nasce racional, sendo a aprendizagem um processo natural decorrente da racionalidade. Porém, Locke atribui à razão um papel importante no processo de obtenção e apreensão do conhecimento, sendo responsável por sistematizar as percepções complexas do mundo adquiridas através da experiência. A razão tem o poder de combinar, coordenar e organizar as impressões recebidas pelos sentidos para construir um sistema utilizável de verdades gerais.

Suponhamos então que a mente seja, como se diz, um papel em branco, vazio de todos os caracteres, sem quaisquer ideias. Como chega a recebê-las? De onde obtém esta prodigiosa abundância de ideias, que a ativa e ilimitada fantasia do homem nele pintou, com uma variedade quase infinita? De onde tira todos os materiais da razão e do conhecimento? A isto respondo com uma só palavra: da experiência. Aí está o fundamento de todo o nosso conhecimento; em última instância daí deriva todo ele (Locke, 1999, p. 106).

Para o filósofo inglês, a educação deveria ser baseada na experiência, na observação e na prática. Ele valorizava o papel dos pais e dos tutores no processo educacional, defendendo que eles deveriam ser responsáveis por guiar e estimular o desenvolvimento da criança.

Além dessa perspectiva empírica, baseando a gênese do conhecimento nas experiências práticas, outro ponto em comum entre as ideias de Locke e Rousseau é a ênfase na liberdade individual. Locke acreditava que todos os indivíduos nascem livres e iguais, e que o Estado deve garantir a proteção dessas liberdades. Rousseau, por sua vez, defendia a ideia de que a natureza humana é intrinsecamente boa, e que a sociedade corrompe a liberdade natural do homem, o qual nasce livre, como assevera na abertura do *Contrato Social*. Ele defendia, como Locke, que a educação deveria ter como objetivo principal ajudar as pessoas a recuperar sua liberdade e sua natureza inata, assim como afirma Gianoutsos: “Assim, os métodos educacionais de Locke e Rousseau enfatizam a criação ou a natureza, baseados em diferentes visões de inclinações e em vários objetivos para o futuro da criança educada” (Gianoutsos, 2006, p. 18).<sup>70</sup>

Porém, a partir do pensamento de Rousseau, podemos observar uma nova perspectiva em relação à educação, que vai além das ideias de Locke. Para o genebrino, a educação deveria estar mais centrada na criança, ou seja, a criança seria o ponto de partida e o objetivo final do processo educacional. O filósofo genebrino criticava o ensino formal e acreditava que a educação deveria ser mais próxima da natureza, enfatizando o aprendizado através da experiência direta e da observação da natureza. A partir dessa nova perspectiva, a educação passou a ser vista como um processo que deveria respeitar a individualidade e as particularidades de cada criança. A proposta educacional de John Locke visava à formação do gentil-homem virtuoso, capaz de agir segundo a razão. Para alcançar esse objetivo, a educação deve começar cedo, com a formação de bons hábitos, e estar pautada pelos aspectos físico, moral e intelectual.

Rousseau considera que o desejo é uma força que impulsiona o sujeito a buscar sua realização. Em contraposição ao pensamento de Locke, que entendia o desejo como um mero impulso a buscar a felicidade, Rousseau defende que o desejo não se reduz a isso, mas é uma força que deve ser cultivada e direcionada para que o sujeito possa se desenvolver plenamente. Para ele, a educação deve levar em conta as necessidades e os desejos naturais do indivíduo, e buscar formas de adequá-los às normas e regras estabelecidas socialmente, sem reprimi-los. Dessa forma, o desejo é visto como uma força positiva e essencial no processo de desenvolvimento do sujeito.

---

<sup>70</sup>“Thus, the educational methods of Locke and Rousseau emphasize either nurture or nature, based on differing views of inclinations and on varying aims for the future of the educated child” (Gianoutsos, 2006, p. 18).

Tem-se muito trabalho para buscar os melhores métodos de ensinar a ler; inventam-se escrivatinhas, mapas; faz-se do quarto da criança uma oficina gráfica. Locke pretende que a criança aprenda a ler com os dados. Não é uma invenção bem pensada? Que pena! Um meio mais seguro do que tudo isso é aquele que sempre é esquecido: o desejo de aprender. [...] O interesse presente, eis o grande motivo, o único que leva com segurança e longe (Rousseau, 1973, p. 110.).

Já para Locke, a formação moral é o principal objetivo de sua proposta educacional, buscando formar o homem capaz de agir segundo os ditames da razão burguesa. O aspecto intelectual visa a levar o espírito a aprender e tornar-se apto a qualquer conhecimento. Segundo Locke: “[...] de todos os homens com os quais nos encontramos, nove partes de dez são o que são, bons ou maus, úteis ou não, pela sua educação. Ela é o que faz a grande diferença entre os homens” (Locke, 1986, p. 31).

Para Locke a educação deve ser complementada com instruções de baile, música, esgrima, equitação, aprendizagem de um ofício e viagens ao exterior para aprender línguas estrangeiras e se tornar mais sábio e prudente no convívio com diferentes tipos de pessoas. O educador tem o papel de modelar a conduta e formar o espírito do educando “[...] a virtude somente, a única coisa difícil e essencial na educação [...]” (Locke, 1986, p. 102). Em outro trecho, afirma que esta é “[...] a primeira e a mais necessária das qualidades que correspondem a um homem ou a um cavalheiro” (Locke, 1986, p. 189).

Embora Rousseau e Locke tenham críticas à visão racionalista da época, não se pode dizer que sejam contra a razão em si. Na verdade, eles acreditam que a razão é fundamental para a compreensão do mundo e para o desenvolvimento humano, mas não sem o complemento da experiência. No entanto, aqui divergem um pouco em relação ao papel da razão na formação do indivíduo e na sociedade. Enquanto Locke enfatiza a importância do conhecimento adquirido pela razão como base para a formação moral e política do indivíduo, Rousseau enfatiza a importância da experiência sensível como base para a formação moral e política do indivíduo.

Locke ressaltou o papel da experiência, observação e prática na educação e valorizou a participação dos pais e tutores na orientação do desenvolvimento da criança, mas era a favor do desenvolvimento do raciocínio e da aplicação dos preceitos morais desde a mais tenra idade, contrastando com Rousseau, que o criticou mais de uma vez no *Emílio*, dizendo: “Raciocinar com as crianças era a grande máxima de Locke; é a que está mais em voga hoje; seu êxito não me parece, entretanto muito de molde a justificar-lhe o crédito” (Rousseau, 1973, p. 74). Contrário a isso, a perspectiva de Rousseau colocava a criança no centro do processo educacional, com um foco na aprendizagem por meio da experiência direta e observação da

natureza, sem, contudo, acelerar o processo racional ou introduzir preceito morais antes do tempo.

A proposta de Locke tinha como objetivo criar um cavalheiro virtuoso que pudesse agir de acordo com a razão, com foco nos aspectos físicos, morais e intelectuais da educação. Sua abordagem enfatizou a importância dos bons hábitos e o papel do educador na formação do comportamento e espírito do aluno. Em contraste, Rousseau defendeu uma educação que respeitasse a individualidade da criança e buscasse ajudá-la a recuperar sua natureza e liberdade.

Interpreto que a proposta da educação negativa de Rousseau ganha clareza quando contrastada com a concepção lockeana, especialmente no que se refere ao papel da razão. Para ambos, a razão deve ser temperada pela sensibilidade e pela experiência concreta do mundo para que a formação moral do indivíduo seja completa e equilibrada. Eles reconhecem a importância da razão como ferramenta para compreender o mundo e tomar decisões conscientes, mas enfatizam que o ser humano não é apenas um ser racional, mas também emocional e sensível. Assim, a formação do indivíduo deve abranger todas essas dimensões para que ele possa viver de acordo com sua natureza e ser uma pessoa plena e virtuosa.

Não faremos uma análise comparativa entre Rousseau e Comenius, pois julgamos suficiente comparar o genebrino apenas com Locke, uma vez que é o nome do filósofo inglês que aparece criticado no *Emílio*, principalmente quando Rousseau destaca a importância da sensibilidade para o desenvolvimento da razão, culminando no que o genebrino chamou de razão sensitiva.

## **A Razão Sensitiva**

Rousseau valorizava a sensibilidade e a intuição humana, em suas obras, como no texto do *Primeiro Discurso* de 1749. Ele acreditava que a consciência moral era crucial para uma vida feliz e virtuosa em sociedade, chegando a louvá-la de modo exaltado, como no trecho abaixo:

Oh! virtude, ciência sublime das almas simples, serão necessários, então, tanta pena e tanto aparato para conhecer-te? Teus princípios não estão gravados em todos os corações? E não bastará, para aprender tuas leis, voltar-se sobre si mesmo e ouvir a voz da consciência no silêncio das paixões? Aí está a verdadeira filosofia; saibamos contentarmo-nos com ela e, sem invejar a glória desses homens célebres que se

imortalizam na república das letras, esforcemo-nos para estabelecer, entre eles e nós, gloriosa distinção [...] (Rousseau, 1999a, p. 214).

Rousseau baseia sua teoria pedagógica na ideia de que todas as pessoas podem ouvir a voz da sua natureza, o que é o pilar de sua teoria de formação moral do sujeito: “Observai a natureza e segui o caminho que ela vos indica. Ela exercita continuamente as crianças; ela enrijece seu temperamento mediante experiências de toda espécie; ela ensina-lhes desde cedo o que é pena e dor” (Rousseau, 1973, p. 22). Ele defende a educação da razão sensitiva com vistas ao conhecimento de si mesmo, pois ela é uma razão silenciosa e intuitiva. Além do mais, a razão sensitiva é uma forma de conhecimento que surge a partir da experiência sensível do mundo. Segundo ele, as crianças são guiadas pela razão sensitiva antes mesmo de desenvolverem a razão intelectual. O filósofo propõe que a educação seja guiada pela natureza e pelas experiências sensíveis do indivíduo, respeitando seu ritmo e evitando a influência prejudicial das convenções sociais. Ele defende que a educação deve ser voltada para o desenvolvimento integral do ser humano, incluindo aspectos físicos, emocionais e intelectuais.

Segundo Rousseau, a razão sensitiva é uma forma silenciosa de conhecimento e intuitiva, vale repetir, que surge com a experiência sensível do mundo, das relações práticas com a vida cotidiana. Assim, a educação da razão sensitiva serve para controlar e direcionar os desejos e emoções naturais do indivíduo para o bem comum. Essa ideia é apresentada no livro *Emílio ou Da Educação*, no qual Rousseau propõe uma educação baseada na natureza e nas experiências sensíveis do indivíduo, respeitando seu ritmo e evitando a influência prejudicial das convenções sociais. A ênfase na educação da razão sensitiva como base para a formação moral do indivíduo pode ser vista como uma crítica à educação escolar da época, que privilegiava o ensino de conhecimentos teóricos e racionais em detrimento da formação emocional e prática do indivíduo. Como afirma Rousseau: “Tudo que participa da ordem moral e do interesse da sociedade não deve desde logo ser-lhes apresentado, pois elas não se acham em condições de entendê-lo (Rousseau, 1973, p. 188-189).

Através da razão sensitiva é possível educar as emoções e desejos naturais, de forma que estes possam ser controlados e direcionados para o bem comum. Logo, Rousseau defende que somente os objetos puramente físicos devem interessar as crianças, evitando a apresentação de questões morais e sociais que elas não são capazes de compreender. Ele argumenta que é um erro exigir das crianças a compreensão de coisas que supostamente são para o seu próprio bem, mas que elas não têm interesse agora e que não são capazes de compreender.

[...] como o mundo intelectual ainda nos é desconhecido, nosso pensamento não vai mais longe do que nossos olhos e nosso entendimento só se estende com o espaço que mede. Transformemos nossas sensações em ideias, mas não pulemos de repente dos objetos sensíveis aos objetos intelectuais. É pelos primeiros que devemos chegar aos outros. [...] Tornai vosso aluno atento aos fenômenos da natureza, muito breve o tornareis curioso. Mas, para alimentar sua curiosidade, não vos apresseis nunca em satisfazê-la. Ponde os problemas ao seu alcance e deixai-o que os resolva. Que nada saiba, porque vós lho dissestes, e sim porque o compreendeu sozinho. Que ele não se avizinhe à ciência, que a invente. Se jamais substituírdes em seu espírito a autoridade à razão, ele não raciocinará mais; não será mais do que o joguete da opinião dos outros (Rousseau, 1973, p. 175).

Segundo Rousseau, a criança tem formas próprias de pensar que são distintas de acordo com sua idade, e é necessário respeitar essas diferenças para um adequado desenvolvimento cognitivo e moral. Em sua obra *Emílio*, o autor destaca a importância da razão sensitiva como condição para o desenvolvimento da razão intelectual. Além disso, Rousseau destaca a importância de oferecer apenas conteúdos que a criança seja capaz de compreender, suprimindo informações que exigem um entendimento mais avançado. Essa preocupação com as condições para a compreensão é um ponto crucial da proposta pedagógica do autor.

O genebrino argumenta que a formação da criança deve respeitar a ordem natural do desenvolvimento humano, que começa com a razão sensível, responsável por formar ideias simples através das sensações físicas e obstáculos do ambiente. Em um segundo estágio, a razão intelectual, que utiliza as ideias simples para formar ideias complexas. O autor afirma que o homem é constituído de sentimentos bons antes mesmo de pensamentos e que a educação deve preparar o indivíduo para efetivar sua bondade natural. Assim sendo ele mesmo propõe que: “Supondo, portanto, que meu método seja o da natureza e que eu não me tenha enganado na aplicação, teremos levado nosso aluno, através do país das sensações até os confins da razão pueril: o primeiro passo que vamos dar além deve ser um passo de homem” (Rousseau, 1973, p. 164).

O papel da educação na fase da primeira infância consiste em incentivar o desenvolvimento da criança e evidenciar seus limites de força em suas ações, permitindo que ela conheça suas potencialidades e aja de acordo com elas. A criança deve ser livre para agir, desde que essa liberdade esteja submetida às limitações impostas pela insuficiência de suas forças e pela relação de dependência com o adulto. Além disso, a educação deve ajudar a criança a aprender a viver com a privação daquilo que não se tem. Nesta fase o papel da educação goza de centralidade, como eixo do movimento pendular a equilibrar seu movimento, pois consiste:

[...] na busca do equilíbrio entre os desejos e as faculdades, pois querer formar em excesso as faculdades da criança, reprimindo seus desejos, significa não compreendê-la adequadamente. Significaria, bem ao contrário, como alerta Rousseau, querer

transformá-la precocemente num adulto, matando, com isso, a alegria e a felicidade própria da infância. A questão não consiste, portanto, nem em diminuir os desejos, nem, muito menos, em ampliar as faculdades [...] (Dalbosco, 2012, p. 1123).

Dalbosco (2012) apresenta dois princípios filosóficos e pedagógicos característicos da educação natural: o caráter negativo e a relação entre desejo e poder e amor de si e amor-próprio. O que reforça o que já foi dito, ou seja, que o caráter negativo consiste na negação do ensino da virtude e da verdade, e sua orientação é voltada à preservação da razão sensitiva e ao afastamento do vício e do erro presentes na sociedade. A criança, nessa fase da vida, aprende a sentir antes de discernir valores morais, e seu julgamento decorre dos sentidos.

O papel da educação natural é permitir que a natureza aja sobre a criança e que o desenvolvimento de suas faculdades ocorra no tempo adequado, sem antecipar ou apressar os progressos. Os adultos devem dispensar cuidados para proteger as crianças contra os vícios e sentimentos inadequados à sua faixa etária e desenvolvimento. Dalbosco (2012) ainda aborda a importância da razão sensitiva na infância e como ela é responsável pelo entendimento da criança sobre o mundo. A criança ainda não é capaz de discernir valores morais, e por isso, o ensino da virtude não é adequado nessa fase da vida. É necessário que a criança aprenda a sentir e a melhor aplicar seus sentidos para que possa formar julgamentos. A razão sensitiva é a forma como a criança se relaciona com o mundo e é fundamental para seu desenvolvimento na primeira infância.

De acordo com Rousseau, é a natureza que determina os momentos apropriados para o desenvolvimento dos órgãos e sentidos. A educação deve seguir o ritmo da natureza, permitindo que a criança desenvolva suas faculdades no tempo adequado e sem antecipar ou apressar seu progresso. O papel do adulto é simplesmente manter a educação de acordo com a marcha da natureza. Rousseau defende que a liberdade é uma característica natural do ser humano, que deve estar presente nesse processo para que a moralidade flua natural e progressivamente nas ações do indivíduo. A liberdade não é concedida por ninguém, e é responsabilidade do próprio indivíduo proteger sua liberdade contra a corrupção. Para Rousseau, Emílio deve atingir sua liberdade interior, baseada em sua consciência e sentimentos, e não na produção das ciências, artes e filosofia. A educação deve permitir que o indivíduo seja capaz de se envolver no mundo, inclusive enfrentando o turbilhão social, sem se deixar levar pelas paixões e opiniões dos outros, vendo e sentindo pelo seu próprio coração.

Rousseau defende que o conhecimento científico é inútil para Emílio até os doze anos de idade, pois não ensina a ouvir sua própria voz interior, sua consciência e a manifestação da

natureza em seu coração. Pelo contrário, pode incitá-lo a paixões não naturais e vaidades decorrentes de uma sociedade corrompida. É a voz interior que fortalece as paixões naturais e permite a Emílio controlar as paixões nocivas, não naturais, e não em sua eliminação. A formação correta da razão sensitiva é essencial para isso e para a proteção da consciência contra a corrupção.

Nossas paixões são os principais instrumentos de nossa conservação: é portanto empresa tão vã quão ridícula querer destruí-las; é controlar a natureza, [...] Nossas paixões naturais são muito restritas; são os instrumentos de nossa liberdade, tendem a conservar-nos. Todas as que nos subjugam e nos destroem vêm de fora; a natureza não nos dá, nós nos apropriamos delas em detrimento dessa natureza (Rousseau, 1973, p. 231-232).

Rousseau enfatiza que a razão sensitiva é uma forma legítima de conhecimento, que deve ser valorizada na educação, uma vez que ela habilita o educando a lidar com as paixões. Ele defende que a criança deve aprender a sentir e a perceber o mundo de forma crítica, e não apenas aceitar a realidade de forma passiva. Para ele, a razão sensitiva é uma ferramenta essencial para a formação do indivíduo livre e autônomo. Por isso, a importância da liberdade para Rousseau, vem de dentro do homem e é a principal característica natural, permitindo a existência da moralidade nas ações. A liberdade não é concedida por ninguém e é possível proteger o coração da criança contra a corrupção através da autonomia via sentimentos.

Para o filósofo, é na fase de experimentar e sentir, anterior ao julgar e refletir, que a consciência moral é preparada e definida para a vida adulta. O preceptor deve proteger o aluno dos vícios e vaidades sociais, fortalecendo as potencialidades naturais e o conhecimento de si mesmo, como afirma Dalbosco (2011, p. 81):

Antes de desenvolver sua racionalidade, a criança deve, primeiramente, fortalecer o corpo e exercitar seus sentidos, que são instrumentos de sua inteligência. [...] O corpo necessita do exercício dos sentidos para ganhar a direção certa, pois ao mesmo tempo em que a criança o fortalece adequadamente, exercita também os sentidos. A experiência dos sentidos permite prever os efeitos dos movimentos do corpo, corrigindo os erros e aumentando a precisão e o discernimento conforme as necessidades naturais.

O abuso das faculdades é o que torna as pessoas infelizes e más, e o homem que vive na simplicidade primitiva está sujeito a poucos males. Portanto, podemos observar que as características fundamentais do homem em estado de natureza, tais como a liberdade, a perfectibilidade, os sentimentos de amor de si e de piedade, assim como a forma de se expressar e se relacionar, estão presentes também na infância (Dalbosco, 2012).

Tanto o homem em estado de natureza como a criança, ainda sem o desenvolvimento da razão, apreendem o mundo através dos sentidos e percepções, e utilizam uma razão que

precede a razão intelectual: a razão sensitiva. É importante ressaltar que isso não significa que essas crianças não raciocinem, mas sim que sua forma de se relacionar com o mundo é diferente daquela baseada na razão intelectual. Segundo Dalbosco (2012), ensinar virtude não é apropriado para a fase da vida em que a criança se encontra, uma vez que ela apreende uma visão de mundo apenas por seus sentidos e não pela razão. É preciso que ela aprenda a sentir e a melhor aplicar seus sentidos antes que sua razão intelectual se desenvolva.

Paiva (2008), sobre a obra de Rousseau, aborda a importância do trabalho com o sentimento no processo educacional. Essa tarefa é dupla e tripla ao mesmo tempo, como já foi comentado anteriormente, pois envolve o desenvolvimento da sensibilidade passiva e ativa, bem como a expansão do eu, do indivíduo e sua autolocalização no sistema de si mesmo, na natureza física e no sistema social. Na transformação da sensibilidade passiva para a sensibilidade ativa é que se desenvolve a razão sensitiva, uma vez que o educando amplia sua compreensão de mundo, isto é, sua racionalidade, bem ancorada pelas experiências estéticas e empíricas – sensitivas – pelas quais passou. Para completar o homem, é preciso aperfeiçoar a razão pelo sentimento. Paiva (2008), ainda afirma que: “[n]o Emílio, não temos um sentimentalismo amorfo e extremado, como foi desenvolvido pelos poetas românticos no século seguinte, mas uma condição de ser da racionalidade e um redimensionamento da formação humana (Paiva, 2008. p. 176).

Essencialmente, a visão de Rousseau se concentra na ideia de que a educação pode criar um novo tipo de ser humano que corresponde, de certa forma e como já foi discutido, aos ideais do Iluminismo, ou seja à “possibilidade de plasmar o novo Homem de fora para dentro” (Dozol, 2006, p. 18). No entanto, Rousseau propõe “ao invés de imprimir, do exterior, uma forma para a alma, a nova educação será sensível aos movimentos que emanem do interior desta alma” (Dozol, 2006, p. 18). Nesse sentido, Dozol (2006, p. 47) comenta o seguinte: “É aí que entra a educação, peça chave no processo de conformação das vontades particulares à vontade geral. Educação para a virtude – condição para a possibilidade do pacto – é, pois, a divisa do projeto político-formativo rousseauiano”.

Por fim a teoria pedagógica de Rousseau baseada na educação da razão sensitiva destaca a importância da educação baseada na natureza e nas experiências sensíveis do indivíduo, enfatizando a importância do controle e direcionamento dos desejos naturais para o bem comum. A abordagem de Rousseau é uma crítica à educação escolar da época, que privilegiava o ensino teórico e racional em detrimento da formação emocional e prática do indivíduo. A formação correta da razão sensitiva é vista como essencial para a proteção da

consciência contra a corrupção, permitindo que o indivíduo seja capaz de se envolver no turbilhão social sem se deixar levar pelas paixões e opiniões dos outros, vendo e sentindo pelo seu próprio coração. Em resumo, a visão de Rousseau sobre a educação pode criar um novo tipo de ser humano.

Nesse aspecto, como ressalta Boto (2010) o *Emílio* não se restringe apenas à pedagogia, mas abrange também a condição humana, ao estabelecer uma periodização da vida e do aprendizado, cujo epicentro é a infância. Assim como a ideia do estado de natureza estabelece os princípios do homem, a educação permite identificar os princípios da infância. “Quando pensa na situação da infância, Rousseau propositalmente aproxima os atributos da criança daqueles pertencentes ao homem no estado de natureza” (Boto, 2010, p. 215). E isso nenhum iluminista fez, a não ser Rousseau, como que chamamos aqui de iluminismo paradoxal, pois depunha contra a extrema valorização da razão, iniciada em Locke e defendida pelos *philosophes*, apresentando uma fórmula aparentemente paradoxal: conjugar a razão com a sensibilidade.

Concluindo, ao longo desta primeira parte percorremos um caminho que nos permitiu refletir sobre as bases conceituais da filosofia de Jean-Jacques Rousseau, com ênfase na centralidade da infância e na crítica à sociabilidade. Evidenciamos como o filósofo genebrino concebe a educação como um processo que deve respeitar a natureza humana, buscando preservar a liberdade e a autonomia do indivíduo em face das influências corruptoras da sociedade. No entanto, a análise das tensões entre indivíduo e sociedade, entre natureza e cultura, nos revela que a formação humana não se esgota na mera preservação da bondade natural. É preciso ir além, buscando compreender como o indivíduo pode se integrar à sociedade sem perder sua autenticidade.

Estes dois capítulos buscaram ressaltar que, embora Rousseau reconheça a infância como uma etapa especial e dotada de características próprias, ela não é concebida como um período isolado ou autossuficiente. Pelo contrário, sua singularidade está justamente em fazer parte de um processo mais amplo de formação, em que cada fase da vida prepara o terreno para a seguinte. Percebo então, que a infância, para Rousseau, não é um fim em si mesma, mas o início sensível de uma trajetória que visa à construção da autonomia moral e da liberdade consciente. É nesse sentido que a valorização da infância em *Emílio* não implica sua absolutização, mas sim o reconhecimento de que os cuidados, os ritmos e os estímulos próprios desse período são decisivos para que o ser humano se desenvolva de forma íntegra. A infância

é, portanto, um elo essencial na cadeia formativa que conecta a natureza ao mundo social, a sensibilidade à razão, o instinto à moral.

É nesse mesmo sentido que também contribui Kant, ao afirmar que, “o homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação. Consequentemente, o homem é infante, educando e discípulo” (Kant, 2006, p.11). Temos então, que essa visão da educação como necessidade constitutiva da condição humana dialoga diretamente com o projeto de Rousseau, especialmente no *Emílio*, onde a infância é tratada não apenas como uma fase a ser protegida, mas como ponto de partida de um longo processo de formação que visa preparar o indivíduo para a liberdade e a vida ética. Em ambos os autores, a educação é o meio pelo qual o homem se eleva acima da pura animalidade e realiza sua humanidade. Se em Kant a disciplina e a cultura moral preparam o sujeito para a autonomia racional, em Rousseau o cuidado com a sensibilidade, com a experiência e com a liberdade gradual formam um sujeito autêntico, capaz de viver em sociedade sem perder sua natureza. A convergência entre os dois pensadores está na compreensão de que a infância, longe de ser um tempo isolado, é o terreno fundamental sobre o qual se constrói a humanidade.

Dessa forma, a segunda parte desta tese se dedicará a explorar mais detidamente a proposta pedagógica de Rousseau, tal como apresentada no *Emílio, ou da Educação*. Investigamos como o filósofo concebe a formação de um indivíduo autônomo e virtuoso, capaz de resistir às pressões sociais e de contribuir para a construção de um mundo melhor. Analisamos os princípios e os métodos da educação rousseauiana, buscando compreender como o filósofo articula a valorização da liberdade individual com as exigências da vida em sociedade, oferecendo contribuições valiosas para o debate contemporâneo sobre educação e formação humana.

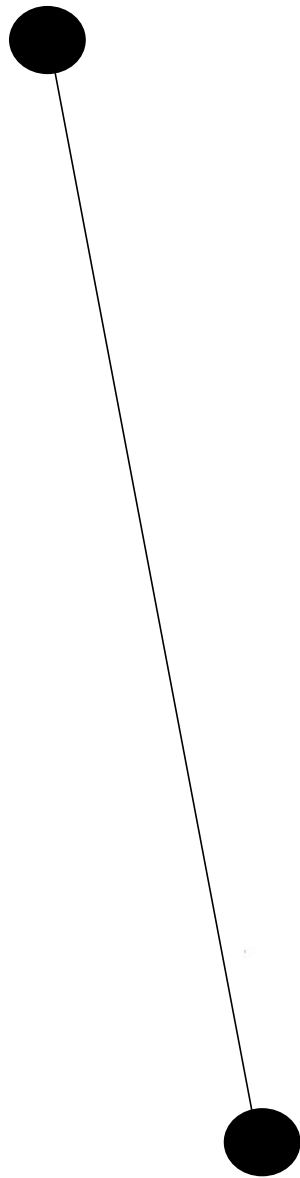
Com base nessa leitura, interpreto que a infância, para Rousseau, é o ponto de partida (A) necessário para o desenvolvimento moral e político ( $\Omega$ ). Essa compreensão fundamenta o primeiro movimento pendular entre natureza e sociedade, que desenvolvo nos próximos capítulos.

Mon. de la Monarch. fr.  
C. 2. pl. 42.

## Parte II

### Segundo

### Movimento Pendular



On voit ici ~~une~~ la copie d'une miniature de l'ancien manuscrit de Froissart qui est à la bibliothèque du Roy représente l'entrée d'Isabeau de France d'Angleterre à Paris et la réception que lui fait Charles le Bel son frère. On y voit la reine assise à cheval avec toutes les Dames de la suite. Le Roy est monté sur un cheval dont la housse est chargée de fleurs de Lis, et celui de la Reine Isabeau porte de France écartelé d'Angleterre. Elle a un bonnet en pain de sucre d'une hauteur extraordinaire, chargée de dentelles qui flottent en l'air. Mode qui a duré en France près de 200 ans.

## CAPÍTULO 1– O CAMINHO DA CORRUPÇÃO

*“O homem nasce livre, e por toda a parte encontra-se a ferros. O que se crê senhor dos demais, não deixa de ser mais escravo do que eles”*

**Rousseau**

### **Introdução**

O segundo movimento pendular no pensamento de Rousseau representa a complexa transição da formação individual de Emílio para sua inserção na sociedade como um cidadão virtuoso e autônomo. Este movimento oscila entre a preservação da autenticidade individual e as demandas da vida social e política, buscando um equilíbrio dinâmico entre liberdade pessoal e responsabilidade cívica. Esta questão é fundamental para compreender os problemas da sociabilidade na filosofia de Rousseau.

Rousseau reconhece que a sociedade está corrompida, como exposto em seu *Segundo Discurso*. No entanto, ele não propõe um retorno ao estado de natureza, mas sim a formação de um novo tipo de homem capaz de viver virtuosamente dentro da sociedade. Este ideal é exemplificado no início do *Emílio*, onde Rousseau cita dois exemplos clássicos de cidadania virtuosa: "Placedemônio Pedarete apresenta-se para ser admitido ao conselho dos trezentos; é recusado; volta satisfeito por ter encontrado em Esparta trezentos homens mais dignos do que ele. Suponho que essa demonstração era sincera; é de se acreditar que era. Eis o cidadão" (Rousseau, 1973, p. 13). Este exemplo ilustra o extremo do movimento pendular em direção à sociedade e ao cidadão. Pedarete demonstra uma virtude cívica extraordinária ao regozijar-se com sua própria rejeição, reconhecendo que o bem da cidade é mais importante que seu orgulho pessoal. Esta atitude reflete o ideal rousseauiano de um cidadão que subordina seus interesses individuais ao bem comum.

No entanto, é importante notar que Rousseau não propõe uma simples replicação deste modelo espartano, mas o usa de modo retórico para ilustrar o potencial máximo de virtude cívica. Igualmente, continua ele: "Uma mulher de Esparta tinha cinco filhos no exército e aguardava notícias da batalha. Chega um hilota; ela pede-lhe, trêmula, informações: “Vossos cinco filhos morreram. — Vil escravo, perguntei-te isso? — Alcançamos a vitória!” A mãe corre ao templo e rende graças aos deuses. Eis a cidadã." (Rousseau, 1973, p. 13). Este segundo exemplo leva o conceito de devoção cívica a um extremo ainda maior. A mãe espartana coloca

a vitória da cidade acima até mesmo da vida de seus próprios filhos. Sua reação ilustra um nível de patriotismo que transcende os laços familiares, priorizando o bem-estar coletivo sobre o individual de maneira absoluta. Rousseau utiliza este exemplo não necessariamente como um modelo a ser seguido literalmente, mas como demonstração do potencial máximo de compromisso cívico, como uma força retórica da linguagem e uma “estratégia de persuasão” (Prado Jr., 2008, p. 96).

Estes exemplos representam o ponto extremo do movimento pendular em direção à sociedade e ao cidadão ( $\Omega$ ). Eles ilustram indivíduos que subordinaram completamente seus interesses pessoais ao bem comum da *polis*. No entanto, é crucial entender que Rousseau não advoga simplesmente pela replicação deste modelo espartano em sua forma extrema. Ao invés disso, ele utiliza estes exemplos para destacar, valendo-se do recurso retórico, o potencial máximo de virtude cívica e compromisso com o bem comum. O que Rousseau busca, na realidade, é um equilíbrio entre o indivíduo e o cidadão, entre a natureza e a sociedade. Ele reconhece que a completa subordinação do indivíduo ao Estado, como nos exemplos espartanos, pode levar à perda da autenticidade e da liberdade individual que ele tanto valoriza. Portanto, o desafio central deste movimento pendular é manter a autenticidade pessoal enquanto se engaja ativamente na vida cívica.

Rousseau busca formar o homem e/ou o cidadão que seja ao mesmo tempo fiel a si mesmo e comprometido com o bem comum. Este equilíbrio é explorado nas *Considerações sobre o Governo da Polônia*, onde ele reflete sobre instituições e práticas que cultivem o amor à pátria e às leis, sem suprimir a individualidade e a liberdade.

Rousseau também reconhece os perigos potenciais da educação pública. Ele teme que ela possa ser usada para doutrinar os cidadãos e suprimir sua individualidade. Por isso, ele propõe uma educação que cultive tanto o amor à pátria quanto o pensamento crítico e a autonomia. Este equilíbrio delicado entre formação cívica e preservação da individualidade é central para o projeto educacional de Rousseau.

O conjunto de reflexões contidas no *Contrato Social* de Rousseau oferece o fundamento teórico e a instrumentação (como uma escala de medidas) para uma possível transição de Emílio indivíduo natural para a condição de cidadão. Este movimento pendular busca reconciliar a liberdade individual com as obrigações sociais, criando um equilíbrio entre autonomia pessoal e bem comum. A educação de Emílio o prepara para compreender a vida social, a começar com seu matrimônio, e participar do pacto social, onde ele voluntariamente submete sua vontade particular à vontade geral, sem perder sua liberdade essencial. Rousseau

argumenta que a verdadeira liberdade só pode ser alcançada dentro de um quadro legal que proteja os direitos de todos. Este movimento busca reconciliar a liberdade natural de Emílio com as restrições necessárias da vida em sociedade, criando um cidadão que obedece às leis por compreender sua necessidade e legitimidade, não por mera coerção.

O movimento pendular oscila entre o desenvolvimento das virtudes pessoais e o cultivo das virtudes cívicas. Emílio deve aprender a equilibrar seus interesses individuais com as necessidades da comunidade, desenvolvendo uma forma de amor-próprio que seja compatível com o bem comum. Este movimento reflete a dicotomia entre o individualismo e o coletivismo, buscando uma síntese que permita o florescimento pessoal dentro de um contexto de solidariedade social. Assim, Rousseau reconhece a importância tanto do julgamento racional quanto do sentimento patriótico na criação de um vínculo autêntico com a comunidade política. Esta dinâmica se manifesta na educação cívica proposta por Rousseau, que busca cultivar tanto a compreensão intelectual das instituições políticas quanto o amor emocional à pátria.

Em suma, o segundo movimento pendular no pensamento de Rousseau representa a complexa transição do indivíduo natural para o cidadão virtuoso. Este movimento não busca eliminar as tensões entre individualidade e sociabilidade, liberdade e lei, razão e sentimento, mas sim encontrar um equilíbrio dinâmico entre esses polos. A formação do cidadão, exemplificada na jornada de Emílio, é um processo contínuo de negociação entre as demandas da natureza individual e as exigências da vida social. O ideal rousseauiano é um indivíduo que mantém sua autenticidade e autonomia moral enquanto participa ativamente na vida política e social de sua comunidade. Este movimento pendular reflete a visão de Rousseau de uma sociedade que não sufoca a natureza humana, mas a eleva a um nível superior de realização através da participação cívica consciente e da busca pelo bem comum. É neste equilíbrio delicado entre o pessoal e o político que Rousseau vê a possibilidade de uma existência autêntica e virtuosa no mundo moderno, evitando os extremos da corrupção social e do individualismo.

Os exemplos de Pedarete e da mãe espartana, embora extremados, servem como pontos de referência para este ideal. Eles ilustram o potencial máximo de virtude cívica, mas Rousseau os utiliza não como modelos a serem seguidos literalmente, mas como inspiração para um novo tipo de cidadania que equilibra o compromisso com o bem comum e a preservação da autenticidade. Este equilíbrio, embora difícil de alcançar, é o objetivo final do projeto educacional e político de Rousseau, visando criar uma sociedade onde os indivíduos possam ser verdadeiramente livres e virtuosos, tanto como pessoas quanto como cidadãos.

## O caminho da corrupção

Jean-Jacques Rousseau, em seu *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*, também conhecido como o Segundo Discurso, empreende uma investigação hipotética sobre a trajetória da humanidade desde seu estado natural até a sociedade civil. Este capítulo busca delinear e analisar criticamente essa "marcha" descrita por Rousseau, explorando o caminho que conduz o homem da sua bondade natural à corrupção social.

Rousseau inicia sua análise com uma visão do homem em seu estado de natureza, que corresponde ao ponto (A) da escala pendular, um ponto conceitual hipotético que serve como ponto de partida para sua reflexão filosófica. Nesse estado, o homem é descrito como um ser solitário, autossuficiente, sem linguagem complexa e guiado por dois princípios fundamentais: o amor de si (*amour de soi*) e a piedade natural (*pitié*). O amor de si é o instinto de autopreservação, enquanto a piedade é uma repugnância inata ao sofrimento de outros seres sensíveis. Rousseau argumenta que estes princípios são anteriores à razão e formam a base da moralidade natural do homem.

No *Emílio*, Rousseau reforça esta ideia da bondade natural, afirmando: "Tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem" (Rousseau, 1973, p. 9). Esta frase emblemática estabelece o tom para sua crítica à sociedade e sua visão do processo de corrupção humana. Essa é uma declaração fundamental que encapsula a filosofia rousseauiana sobre a natureza humana e o processo de corrupção social. A frase citada estabelece ainda uma dicotomia clara entre a bondade natural do homem, atribuída a uma origem divina, e a influência corruptora da civilização. Rousseau argumenta que o ser humano, em seu estado original, é essencialmente bom, mas que o processo de socialização e o desenvolvimento das instituições sociais corrompem essa bondade inata.

Esta visão serve como base para sua crítica às estruturas sociais existentes e fundamenta seu projeto educacional no *Emílio*, onde ele busca preservar a bondade natural da criança enquanto a prepara para viver em sociedade. A frase desafia a noção iluminista de progresso, sugerindo que o avanço da civilização não necessariamente conduz ao aprimoramento moral ou à felicidade humana. Além disso, ela coloca a responsabilidade pela degeneração moral e social nas mãos dos próprios seres humanos, implicando que são nossas escolhas e instituições que nos afastam de nossa natureza original. Ao idealizar o "bom selvagem" e criticar as instituições sociais, Rousseau desafia seus contemporâneos e as gerações futuras a repensar

fundamentalmente as bases da sociedade e a buscar formas de viver que estejam mais alinhadas com o que ele considera ser a verdadeira natureza humana.

A frase emblemática da epígrafe desse capítulo, sintetiza de forma poderosa a visão de Rousseau sobre o "caminho da corrupção", ilustrando como a liberdade natural do homem é gradualmente erodida e substituída pelas restrições, desigualdades e artifícios da sociedade civil. Ao afirmar que o homem "nasce livre", Rousseau está reiterando sua crença na bondade e na liberdade naturais do ser humano em seu estado original. Esta liberdade primordial não é uma concessão da sociedade, mas um direito inato, uma característica essencial da condição humana antes da intervenção das instituições sociais. É um estado de autonomia, onde o indivíduo não está sujeito às vontades arbitrárias de outros. Contudo, a segunda parte da frase - "por toda a parte encontra-se a ferros" - apresenta um contraste dramático. Os "ferros" mencionados por Rousseau são metáforas para as diversas formas de opressão, desigualdade e limitação que a sociedade civil impõe aos indivíduos. Estes "ferros" podem se manifestar de várias maneiras: Restrições legais e políticas que limitam a liberdade individual; desigualdades econômicas que criam dependência e subordinação; convenções sociais e morais que restringem a expressão natural do ser; sistemas educacionais que moldam os indivíduos conforme as necessidades da sociedade, em detrimento de seu desenvolvimento natural e estruturas de poder que perpetuam a dominação de alguns sobre outros.

Rousseau argumenta que este processo de acorrentamento não é um evento súbito, mas uma transformação gradual que ocorre à medida que as sociedades se tornam mais complexas e estratificadas. O filósofo traça este caminho no *Segundo Discurso*, mostrando como inovações aparentemente benéficas - como a agricultura, a metalurgia e a propriedade privada - acabam por criar novas formas de dependência e desigualdade.

É importante notar que Rousseau não advoga um retorno simplista ao estado de natureza. Ele reconhece que a sociedade civil, apesar de suas falhas, também traz benefícios e é, em certa medida, inevitável. O desafio que ele propõe, tanto no *Contrato Social* quanto no *Emílio*, é como reconciliar as necessidades da vida em sociedade com a preservação da liberdade e da igualdade naturais do homem. Esta oposição entre a liberdade natural e as restrições sociais é um tema recorrente em toda a obra de Rousseau. No *Emílio*, por exemplo, ele busca desenvolver um método educacional que preserve a bondade natural da criança enquanto a prepara para viver em sociedade. No *Contrato Social*, ele concebe uma forma de organização política que permita aos indivíduos viverem juntos sem perder sua liberdade essencial.

A frase de Rousseau, portanto, não é apenas uma crítica à sociedade de seu tempo, mas um desafio perene para repensar nossas instituições sociais e políticas. Ela nos convida a questionar o que consideramos natural ou inevitável em nossa organização social e a imaginar formas de sociedade que possam melhor preservar nossa liberdade e igualdade naturais.

O primeiro estágio de desenvolvimento humano, conforme Rousseau, vê o surgimento das primeiras associações humanas: famílias e pequenas comunidades. Este período é marcado pelo desenvolvimento da linguagem e das primeiras formas de cooperação. Ainda assim, neste estágio, a humanidade mantém certa harmonia com a natureza. No *Emílio*, Rousseau reflete sobre este estágio inicial: "Começando esta obra, eu não supunha nada que todo mundo não pudesse observar como eu, porque há um ponto, o nascimento do homem, de que todos partimos igualmente" (Rousseau, 1973, p. 287).

Na análise do *Segundo Discurso*, o autor aponta que a revolução da metalurgia e da agricultura marca um ponto de virada crucial. Estas inovações levam à divisão do trabalho e ao surgimento da propriedade privada, alimentada pelas paixões que arranca o homem da Idade do Ouro e o coloca no caminho do progresso da desigualdade. Rousseau argumenta que a propriedade privada, tal como foi estabelecida, resultou em uma das raízes da desigualdade e da dependência mútua entre os homens. No *Segundo Discurso*, ele declara dramaticamente: "O verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer, isto é, meu e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo" (Rousseau, 1999b, p. 87). Esta afirmação provocativa sublinha a crítica de Rousseau sobre o advento da propriedade privada, a qual se estabeleceu pela força ou pela persuasão. Não sendo um direito natural, ela se desenvolveu como uma construção social que aprofundou as desigualdades e os conflitos, como no caso da instituição da propriedade<sup>71</sup>, quando surge a necessidade de leis para protegê-la, fazendo gerar assim o governo civil, além dos magistrados para marcar o segundo processo da desigualdade, cuja culminância é o desenvolvimento do despotismo.

---

<sup>71</sup> Importante a leitura da 4ª conferência do professor Wilson Alves de Paiva. Ela aborda a questão da propriedade privada como um dos vetores da gênese da desigualdade social, utilizando a frase "Mas eu não tenho jardim" do personagem Emílio, de Rousseau, para ilustrar essa ideia. Segundo o autor, a partir do momento em que os talentos individuais passam a ser valorizados em detrimento das virtudes sociais, surge a necessidade de posse como forma de afirmação social. A propriedade, nesse contexto, deixa de ser apenas um meio de subsistência para se tornar um símbolo de status e distinção. A figura do jardim, nesse sentido, representa a concretização da propriedade privada e, por extensão, da desigualdade. Aquele que não possui um jardim, como o jovem Emílio, se vê em uma posição de desvantagem em relação aos que possuem, evidenciando a exclusão e a marginalização geradas pela lógica da propriedade privada. Em suma, Paiva argumenta que a frase "Mas eu não tenho jardim" sintetiza o sentimento de injustiça e desigualdade que permeia uma sociedade onde a propriedade privada se torna um fator determinante para a inclusão social e o reconhecimento individual.

O episódio das favas, narrado no *Emílio*, e apresentado anteriormente, mostra de forma pedagógica a introdução da ideia de propriedade privada. Ao ver seu trabalho devastado, Emílio experimenta um sentimento de injustiça, mas entende depois que o proprietário do terreno, que havia antes semeado suas sementes, também fora submetido a uma situação injusta. Essa experiência traduz a reflexão do *Segundo Discurso*, segundo a qual a propriedade não é um direito natural, mas uma convenção social sustentada primeiramente pela força e depois por acordos. Historicamente, a partir do momento em que surgiu a necessidade de leis e magistrados para proteger a propriedade, instaurou-se um processo que aprofundou a desigualdade social. Como afirma Paiva (2024), Rousseau não era contra a propriedade privada e esse episódio seja mais uma lição ética, a simples horta de Emílio tornou-se metáfora do movimento histórico que transformou a convivência humana.

Com o surgimento da sociedade civil, Rousseau observa uma transformação fundamental na psicologia humana. O amor-próprio (*amour-propre*), uma forma de amor de si corrompida pela comparação e pela competição, torna-se central nas relações humanas. No *Emílio*, Rousseau descreve este processo: "Eis o momento em que o amor se transforma em amor-próprio e em que começam a nascer todas as paixões que se prendem a esta" (Rousseau, 1973, p. 261). Esta transformação marca o início de uma série de males sociais, incluindo a inveja, a vaidade e a ambição desmedida. É importante compreender que, para Rousseau, antes da instituição formal da propriedade, já existiam desigualdades naturais e algumas desigualdades sociais. Alguns indivíduos, por meio de habilidade, força ou astúcia, haviam acumulado mais recursos que outros, desenvolvido maiores talentos e proporcionado condições de subjugação.

A instituição da ordem civil ocorreu, conforme Rousseau, como resultado de um "truque do rico" para legitimar e proteger suas posses. O truque consistiu em convencer os menos favorecidos de que a instituição da propriedade e do governo seria benéfica para todos, quando na realidade serviu principalmente para proteger os interesses dos mais ricos. Rousseau escreve:

Destituído de razões válidas para se justificar e de forças suficientes para se defender; esmagando facilmente um particular, mas sendo ele próprio esmagado por grupos de bandidos; sozinho contra todos e não podendo, devido às invejas mútuas, unir-se a seus iguais contra inimigos unidos pela esperança comum da pilhagem, o rico, forçado pela necessidade, concebeu enfim o projeto mais refletido que jamais passou pelo espírito humano: empregar em seu favor as próprias forças daqueles que o atacavam, fazer de seus adversários seus defensores, inspirar-lhes outras máximas e dar-lhes outras instituições que lhe fossem tão favoráveis quanto lhe era contrário o direito natural (Rousseau, 1999a, p. 100).

No relato do *Segundo Discurso* é possível perceber que o rico chegou a propor um pacto social, argumentando que isso protegeria a todos da violência e da insegurança. Rousseau descreve esse “chamado”:

'Unamo-nos', disse-lhes, 'para proteger os fracos da opressão, conter os ambiciosos e assegurar a cada um a posse do que lhe pertence; instituamos regulamentos de justiça e de paz aos quais todos sejam obrigados a se conformar, que não façam acepção de pessoas e que de certo modo reparem os caprichos da fortuna, submetendo igualmente o poderoso e o fraco a deveres mútuos. Em uma palavra, em lugar de voltar nossas forças contra nós mesmos, reunamo-las em um poder supremo que nos governe segundo sábias leis, que proteja e defenda todos os membros da associação, repila os inimigos comuns e nos mantenha em concórdia eterna (Rousseau, 1999a, p. 100).

Segundo Rousseau, os pobres e desfavorecidos aceitaram esta proposta sem perceber que estavam, na verdade, legitimando e perpetuando a desigualdade existente. O governo e as leis, supostamente criados para proteger a todos, na realidade serviam principalmente para proteger a propriedade dos ricos. Como resultado deste truque, a desigualdade foi institucionalizada e legitimada. As leis, em vez de corrigir as desigualdades naturais, as exacerbaram e criaram novas formas de desigualdade. Esta análise de Rousseau é uma crítica direta às teorias do contrato social de seus predecessores, como Hobbes e Locke, que tendiam a ver a instituição do governo como um ato racional e benéfico para todos.

Ao apresentar a origem do governo como um truque, Rousseau questiona a legitimidade das instituições políticas existentes. Isso prepara o terreno para sua própria teoria do contrato social, que busca estabelecer uma base mais legítima para o governo. Esta análise de Rousseau sobre a origem da propriedade e do governo como um "truque do rico" é fundamental para entender sua crítica à sociedade civil e sua busca por uma forma mais justa e legítima de organização social. Ela continua a influenciar o pensamento político e social, especialmente em discussões sobre desigualdade, justiça social e a legitimidade das instituições políticas. Este arranjo social, longe de ser natural ou legítimo, é visto por Rousseau como uma corrupção do estado natural do homem. Ele argumenta que as instituições sociais e políticas, em vez de corrigir as desigualdades naturais, as exacerbam e criam novas formas de desigualdade.

O ápice da corrupção, na visão de Rousseau, é um estado de extrema desigualdade e despotismo. Neste estágio, a sociedade se afasta completamente do estado natural, resultando em consequências morais e sociais devastadoras. No *Emílio*, Rousseau lamenta: "Vós vos espantais com encontrar nuns sentimentos sublimes que nem sequer em germe se deparam nos outros" (Rousseau, 1973, p. 287). Esta observação reflete a crença de Rousseau de que a sociedade corrupta não apenas cria desigualdades materiais, mas também corrompe

moralmente os indivíduos, criando uma disparidade chocante entre aqueles que mantêm alguma nobreza de caráter e aqueles que foram completamente corrompidos.

Ao traçar este caminho da corrupção, Rousseau não está apresentando uma história factual, mas uma conjectura filosófica sobre o desenvolvimento da sociedade humana e a origem da desigualdade. Sua análise serve como base para seu projeto educacional delineado no *Emílio*, onde ele busca formar um indivíduo capaz de manter sua virtude mesmo em uma sociedade corrompida. Rousseau conclui que a compreensão desse processo de corrupção é crucial para qualquer tentativa de reforma social ou educacional.

O caminho da corrupção traçado no *Segundo Discurso* serve, portanto, como pano de fundo para o projeto educacional de Rousseau. Ele argumenta que, para formar um indivíduo virtuoso em uma sociedade corrupta, é necessário entender como essa corrupção ocorreu em primeiro lugar. Só então se pode conceber uma educação que proteja a bondade natural da criança enquanto a prepara para viver em sociedade. Assim, temos que, a análise de Rousseau no *Segundo Discurso* não é apenas uma crítica à sociedade de seu tempo, mas um desafio contínuo para repensar nossas instituições sociais e políticas.

A relevância do pensamento de Rousseau persiste até hoje, à medida que continuamos a lutar com questões de desigualdade, justiça social e a tensão entre liberdade individual e ordem social. Seu caminho da corrupção serve como um lembrete poderoso dos perigos potenciais do progresso não examinado e da necessidade de vigilância constante na preservação de nossa humanidade essencial em face das forças corruptoras da sociedade.

### **A bondade ameaçada: entre o ideal natural e a civilização corrompida**

Na filosofia de Jean-Jacques Rousseau, o estado de natureza é descrito como o ponto negativo<sup>72</sup> do movimento pendular, representando um ideal de pureza e virtude em contraste com a corrupção e os vícios que surgem na civilização, como discutido acima. Rousseau define o estado de natureza como uma condição de simplicidade e harmonia primordial, onde os seres humanos vivem em sintonia com suas necessidades naturais, longe das influências corruptoras da sociedade civilizada (Rousseau, 1999a). Esta visão é reforçada por Berlin (2005), que destaca a ideia de Rousseau de que a civilização, apesar de seus avanços materiais,

---

<sup>72</sup> É importante lembrar que em Rousseau os termos “negativo” e “positivo” têm um significado próprio. A educação negativa é a natural e a positiva a ofertada pelos educadores de sua época. Então “negativo” e “positivo” não têm sentido de valor, bom ou ruim na escrita de Rousseau. Na balança pendular, o estado de natureza é o ponto (A), sem nenhum traço de cultura (positivo) que nega a ação humana, portanto, um estado negativo.

frequentemente corrompe a bondade inata do ser humano. Por outro lado, Bertram (2015) argumenta que, ao se afastar da simplicidade do estado de natureza, a civilização cria um ambiente onde as desigualdades e rivalidades distorcem os valores fundamentais. Elias (1990) também corrobora com essa visão ao sugerir que o processo civilizador transforma as interações humanas e promove comportamentos que frequentemente comprometem a moralidade essencial. Nesse sentido, podemos concluir que a análise de Rousseau enfatiza a necessidade de refletir criticamente sobre o impacto da civilização na moralidade e na virtude humana.

Rousseau descreve o estado de natureza como um tempo de autêntica simplicidade, onde os indivíduos são guiados por seus instintos naturais e necessidades básicas, sem as complicações e desigualdades introduzidas pela civilização. Nesse estado, os seres humanos são retratados como livres e felizes, vivendo em harmonia com a natureza e com seus semelhantes. Este ideal representa o polo negativo do movimento pendular entre a pureza do estado natural e a corrupção da vida civilizada. Essa visão contrasta fortemente com a filosofia de vários iluministas, como Bernard Mandeville que celebra o luxo e as paixões no sentido de vícios necessários aos motores sociais do bem público. Mandeville, em sua *Fábula das Abelhas*, defende que vícios como a inveja e a vaidade, quando bem administrados, podem promover o bem-estar coletivo e o progresso econômico. Em contraste, Rousseau vê essas paixões como corrupções inevitáveis que surgem quando a civilização se desenvolve, provocando a degeneração moral e a desigualdade. Ele argumenta que a busca incessante por riquezas e status, características da vida civilizada, compromete a virtude e enfraquece a integridade moral que era preservada no estado de natureza.

O conceito de movimento pendular em Rousseau, que propomos nesta tese, reflete sua visão de que a civilização e a corrupção estão em um ciclo constante de transformação e degeneração, mas que o remédio pode ser encontrado no próprio veneno, em dosagem adequada, para uma ação que melhor encaminhe o aperfeiçoamento humano. O estado de natureza representa um polo negativo, um ideal de pureza e bondade que é constantemente ameaçado pela corrupção da civilização. Esse movimento pendular entre a pureza do estado de natureza e a corrupção da civilização é central para a crítica de Rousseau, na qual sugere que a sociedade civilizada, ao invés de preservar e aprimorar a bondade intrínseca, a enfraquece e a transforma em vícios. Essa perspectiva é importante para entender a crítica de Rousseau ao conceito de progresso e sua proposta de um retorno aos valores mais simples e naturais. A análise de Rousseau é, portanto, uma reflexão profunda sobre a necessidade de reconhecer e resgatar a verdadeira essência do ser humano em meio às corrupções da sociedade moderna,

que é o “projeto” que vamos encontrar no *Emílio*, como a mais audaciosa tentativa de preservar a bondade natural no homem civilizado.

A análise da bondade intrínseca do ser humano no estado de natureza, conforme abordado por Rousseau, revela um contraste marcante com as visões contemporâneas sobre a natureza humana e a civilização. Rousseau descreve o estado de natureza como um ideal de pureza e bondade, onde os indivíduos vivem em harmonia com suas qualidades essenciais e instintos naturais (Rousseau, 1999a). Em contraste, a civilização é retratada como um agente de corrupção e degeneração, distorcendo e enfraquecendo essas qualidades inatas ao introduzir desigualdades e complexidades sociais. Esse contraste é central para a crítica de Rousseau à sociedade moderna e à ideia de progresso. Ele argumenta que o avanço material e tecnológico não necessariamente conduz ao progresso moral, mas pode, na verdade, acentuar a corrupção e a desigualdade (Burgelin, 1952). Rousseau acredita que é essencial reconhecer e preservar a verdadeira essência do ser humano, permanecendo vigilantes contra as corrupções e desvios promovidos pela vida civilizada.

A teoria pendular, que explora a oscilação entre esses extremos, oferece uma perspectiva fundamental para a compreensão do desenvolvimento da corrupção humana, enquanto uma espécie de patologia social, bem como a compreensão dos processos remediadores desse mal. Rousseau sugere que, apesar dos avanços proporcionados pela civilização, como o desenvolvimento das ciências e das artes, esses progressos frequentemente resultam em uma corrupção moral significativa (Rousseau, 1999a). De acordo com Bertram (2015), a alternância entre virtude e decadência é crucial para entender como as transformações sociais afetam a moralidade humana. O conceito de pendularidade revela a natureza cíclica da história e a constante tensão entre a bondade inata e as influências corruptoras da civilização (Berlin, 2005; Burgelin, 1952). A análise de Rousseau é enriquecida por autores como Cassirer (1999) e outros que destacam a importância de avaliar não apenas os avanços materiais, mas também o impacto das estruturas sociais na degradação das virtudes naturais. Nessa ótica é possível afirmar que o movimento pendular nos oferece uma lente crítica para examinar e questionar as direções que nossas sociedades tomam, incentivando uma constante reavaliação de nossos valores e práticas (Starobinski, 1961; Lefebvre, 1997).

Neste contexto, o movimento pendular descreve um movimento oscilatório entre os extremos. A ideia é que a sociedade deve encontrar um equilíbrio entre eles, adaptando-se às necessidades e circunstâncias específicas de cada comunidade. Rousseau, ao refletir sobre o impacto do luxo sobre a moralidade, por exemplo, sugere que a busca desmedida por confortos

materiais pode levar à corrupção e à perda dos valores fundamentais. Isso é ilustrado pela sua crítica à influência do luxo e da ostentação sobre a moralidade, afirmando que a corrupção emerge quando a busca por prazeres materiais substitui os valores fundamentais de simplicidade e virtude (Rousseau, 1964b, t. III, p. 916).

O conceito de pendularidade pode ser ilustrado através da análise do segundo movimento pendular descrito no contexto da sociedade das abelhas, conforme exposto no texto de Mandeville (2017). Neste movimento, as abelhas pedem a uma entidade divina que as transforme em seres completamente virtuosos, removendo toda depravação moral. O resultado dessa transformação é uma mudança significativa na comunidade, que leva a uma reflexão sobre o papel dos vícios e do luxo na construção da prosperidade econômica (Mandeville, 2017, p. 28, verso 243). Mandeville apresenta uma visão irônica, revelando que a presença de vícios e o luxo eram interdependentes da prosperidade econômica da colmeia. A transformação das abelhas em seres totalmente virtuosos cria uma dissonância no funcionamento da comunidade, revelando que, na prática, a virtude absoluta pode não conduzir necessariamente a um estado de bem-estar ou prosperidade. Esse movimento pendular entre vício e virtude, onde o vício é visto como um elemento essencial para a prosperidade, desafia a moral tradicional e sugere que a dinâmica entre vícios e virtude é mais complexa do que uma simples troca de comportamentos (Mandeville, 2017, p. 24, versos 155 e 156).

Em Rousseau, a relação entre o movimento pendular e o desenvolvimento da corrupção humana revela a complexidade da interação entre virtude e paixões na formação da sociedade. Rousseau não defende que os vícios sejam necessários e até benéficos para o desenvolvimento social. Ele apenas reconhece que eles existem, em forma de paixões, e que é impossível acabar com eles. Mas isso não quer dizer que Rousseau os aceite. Emílio é formado por meio do desenvolvimento de sua razão sensitiva e pela educação do amor-próprio. Isto é, se não é possível eliminar os vícios e paixões (que alimentam o amor-próprio), então a solução é melhor encaminhar os sentimentos humanos, controlando sua vontade e suas disposições (o que resulta na ética). A teoria do movimento pendular, portanto, propõe que a evolução social não é um progresso linear, mas um ciclo constante de oscilação entre idealização da virtude e a corrupção resultante das estruturas sociais e econômicas (Bertram, 2015). Essa dinâmica é corroborada por outros estudiosos que destacam que as instituições e práticas sociais frequentemente introduzem desigualdades e rivalidades, que acabam deformando os valores éticos e a moralidade humana (Maruyama, 2001; Groethuysen, 1947). Assim, a análise de Rousseau nos força a considerar como os avanços materiais podem acirrar desigualdades e

enfraquecer a bondade inata, exigindo uma reflexão crítica contínua sobre as direções que nossas sociedades tomam e sobre o impacto de nossos valores e práticas.

O texto de Mandeville, ao explorar a relação entre vícios e prosperidade, revela a complexidade das transformações sociais e morais. A mudança abrupta da comunidade das abelhas de um estado vicioso para um estado virtuoso destaca as contradições e complexidades na relação entre comportamento moral e prosperidade econômica. A transformação sugerida por Mandeville reflete a dificuldade de alcançar uma moralidade absoluta sem considerar os aspectos dinâmicos e interdependentes da vida social e econômica (Mandeville, 2017, p. 28, verso 243). Diferente disso, Rousseau propõe um modelo de vida simples e austero como alternativa ao luxo, também reconhece a importância da adaptação das normas e práticas ao contexto específico de cada comunidade. Ele enfatiza a necessidade de considerar as características e capacidades específicas de cada sociedade ao estabelecer normas políticas e sociais, demonstrando que a aplicação prática da virtude deve ser mediada pelas realidades e necessidades concretas da sociedade (Rousseau, 1964b, t. III, p. 916). A diferença entre os dois é que Rousseau não reconhece nenhuma virtude nos vícios, mas na ação educativa que consiga evitá-los, retardá-los ou, pelo menos, reencaminhá-los para melhores propósitos, evitando o mal.

Rousseau rejeita a ideia de que o mal seja intrínseco à natureza humana ou tenha origem divina. Para ele, a origem do mal está na história e na sociedade, não na essência do homem. Como afirma Costa:

Ao pugnar pela tese da bondade natural e da autonomia humana para redimir-se do mal, Rousseau vai de encontro a um ponto decisivo que, segundo Cassirer, servia de sustentação ao corpo doutrinário da totalidade das instituições religiosas do século XVIII: o dogma da perversidade intrínseca da natureza humana (2005, p.13).

Já no que diz respeito à bondade natural do homem, Rousseau postula que o homem é naturalmente bom em seu estado original. O mal surge como resultado do desenvolvimento da civilização e das instituições sociais. Rousseau enfatiza a responsabilidade humana na origem do mal, destacando o papel da liberdade moral. Como afirma Costa: "O homem rousseauiano é um ser dotado de existência moral. Por essa ideia vimos que se alinhavam, em Rousseau, um pano de textura materialista — perceptível, por exemplo, no tecido do Segundo Discurso — e um texto espiritualista, evidenciado na Profissão de fé do vigário saboiano e Cartas Morais" (2005, p. 135).

Para tanto, Rousseau vê a sociedade como uma fonte potencial de corrupção e mal e ao mesmo tempo, rejeita a noção cristã de pecado original como explicação para o mal. Ele

busca uma explicação histórica e social, como contribui Starobinski: "Deus não pôde desejar que o mal existisse. O homem é culpado? Pecou? Se ele é naturalmente bom, de onde vem que se tenha tornado mau?" (1991, p. 301). Portanto, Rousseau associa o surgimento do mal ao progresso da civilização e ao desenvolvimento da racionalidade. Ele enfatiza a responsabilidade humana e a liberdade moral, rejeitando explicações teológicas tradicionais e propondo uma compreensão mais humanista e histórica do problema do mal.

A trajetória do mal tem suas raízes nos primeiros encontros e no sentimento de comparação, seja pelos elementos da vaidade ou da propriedade, mas fenomenicamente no atrito das relações sociais. Como afirma Starobinski: "O mal se produz pela história e pela sociedade, sem alterar a essência do indivíduo. A culpa da sociedade não é a culpa do homem essencial, mas a do homem em relação" (1991, p. 31). O que contribui para uma visão sobre como Rousseau entende a origem e o desenvolvimento do mal na sociedade humana, já que ele postula que no estado de natureza, o ser humano é essencialmente bom. Esta bondade original não é uma virtude ativa, mas sim uma ausência de vícios. O homem natural de Rousseau é guiado por dois princípios fundamentais: o amor de si (*amour de soi*), que é o instinto de autopreservação, e a piedade (*pitié*), que é a repugnância inata ao sofrimento de outros seres sensíveis. Estes princípios mantêm o homem em harmonia consigo mesmo e com seu ambiente. Conforme Starobinski aponta, o mal não é inerente à natureza humana, mas emerge como um produto da história e da sociedade, tal ele procurou descrever no *Segundo Discurso*. Rousseau argumenta que o desenvolvimento da civilização, com suas instituições sociais, políticas e econômicas, cria condições que corrompem a bondade natural do homem. Este processo é gradual e cumulativo, marcado por eventos como a instituição da propriedade privada, a divisão do trabalho e o estabelecimento de hierarquias sociais, da luta pessoal de quem queria dançar melhor, caçar melhor etc.<sup>73</sup>

A distinção feita por Starobinski entre o "homem essencial" e o "homem em relação" é crucial para entender a visão de Rousseau sobre o mal. O "homem essencial" refere-se à natureza fundamental do ser humano, que Rousseau considera boa. O "homem em relação", por outro lado, é o indivíduo moldado pelas interações sociais e instituições. É neste último que o

---

<sup>73</sup> Diz Rousseau: "Cada um começou a olhar os outros e a desejar ser ele próprio olhado, passando assim a estima pública a ter um preço. Aquele que cantava ou dançava melhor, o mais belo, o mais forte, o mais astuto ou o mais eloquente, passou a ser o mais considerado, e foi esse o primeiro passo tanto para a desigualdade quanto para o vício; dessas primeiras preferências nasceram, de um lado, a vaidade e o desprezo, e, de outro, a vergonha e a inveja. A fermentação determinada por esses novos germes produziu, por fim, compostos funestos à felicidade e à inocência" (Rousseau, 1999a, p. 92).

mal se manifesta, não como uma característica intrínseca, mas como um resultado das relações sociais distorcidas. Outro elemento chave na trajetória do mal é a transformação do amor de si (*amour de soi*) em amor-próprio (*amour-propre*). Enquanto o amor de si é um sentimento natural e benéfico de autopreservação, o amor-próprio é um sentimento artificial que surge na sociedade. Ele se caracteriza pela necessidade de ser valorizado pelos outros e de se comparar constantemente com os demais. Esta transformação leva à inveja, à competição e ao desejo de dominação.

A afirmação de Starobinski de que "a culpa da sociedade não é a culpa do homem essencial" reflete a visão de Rousseau de que as instituições sociais tal como se desenvolveram, e não os indivíduos em si, são as principais responsáveis pelo mal. Isso não isenta os indivíduos de responsabilidade moral, mas reconhece que o contexto social é importante na formação do caráter e do comportamento. Apesar de sua crítica à sociedade, Rousseau não vê a trajetória do mal como irreversível. Ele acredita na possibilidade de criar instituições sociais e políticas que possam mitigar os efeitos corruptores da sociedade. O *Contrato Social* e as propostas educacionais em *Emílio* são tentativas de delinear caminhos para uma sociedade mais justa e indivíduos mais autênticos.

Na visão de Rousseau, a educação desempenha um papel crucial tanto na propagação quanto na potencial mitigação do mal. A educação convencional muitas vezes perpetua os vícios da sociedade. No entanto, uma educação adequada, como a proposta em *Emílio*, pode preservar a bondade natural do indivíduo enquanto o prepara para viver em sociedade. Rousseau reconhece que o retorno ao estado de natureza não é possível nem desejável, e busca, em vez disso, uma síntese que possa preservar o melhor de ambos os mundos.

Em conclusão, a trajetória do mal na filosofia de Rousseau, conforme interpretada por Starobinski destaca como o mal emerge não da natureza essencial do homem, mas das relações sociais e estruturas históricas que moldam a vida em sociedade. Esta visão tem implicações profundas para como entendemos a moralidade, a responsabilidade individual e coletiva, e as possibilidades de reforma social e política. Ao localizar a origem do mal na história e na sociedade, Rousseau abre caminho para uma crítica construtiva das instituições humanas e para a busca de formas de organização social que possam melhor preservar e nutrir a bondade natural do ser humano.

Observamos também que à medida que as sociedades evoluem surgem novos pontos de atrito que catalisam o desenvolvimento da corrupção. Bertram (2015) observa que o avanço da civilização, ao invés de promover uma linha reta de progresso moral, frequentemente

acarreta a introdução de desigualdades e rivalidades que distorcem a moralidade humana. Segundo Burgelin (1952) e Elias (1990), as estruturas sociais e econômicas emergentes contribuem para a degeneração das virtudes naturais, criando um ambiente propenso à corrupção e ao vício. A análise de Maruyama (2001) reforça a ideia de que a transição do estado de natureza para a sociedade civil é marcada pela crescente discrepância entre os ideais de bondade inata e as realidades complexas das interações sociais modernas.

Nesse sentido é que Rousseau critica a evolução das ciências e das artes, que, ao invés de terem promovido o bem, conduziram a sociedade a uma degeneração moral, como discorre em seu *Primeiro Discurso*. Nesse sentido, o progresso cultural e científico é visto como um fator que exacerba a corrupção, promovendo a vaidade e a desigualdade, distantes da simplicidade original (Rousseau, 1999d). E no aspecto cultural nem a linguagem escapa, como Rousseau vai denunciar no *Ensaio sobre a Origem das Línguas*, onde argumenta que a transformação e a evolução da linguagem contribuem para a corrupção, uma vez que passa a ser usada para engano e manipulação, refletindo a crescente decadência moral da sociedade (Rousseau, 1999c). Já no *Discurso sobre a Desigualdade*, Rousseau analisa como a formação da propriedade privada e das instituições sociais introduziu desigualdades e vícios que antes não existiam. A propriedade privada, assim como as ciências e artes, a linguagem e o instinto compartilhado, resultaram no marco crucial para o desenvolvimento da corrupção, sobrepujando a pureza do estado natural (Rousseau, 1999a).

Assim, temos que a filosofia de Rousseau oferece uma visão singular e perspicaz sobre a corrupção moral e sua dinâmica social. Em vez de encarar a corrupção como um fenômeno isolado ou puramente negativo, Rousseau a conceitua como um movimento pendular entre extremos, tais como o universal e o particular, o possível e o viável. Esse entendimento é crucial para a análise das estruturas sociais e políticas da época de Rousseau e revela a profundidade e complexidade de seu pensamento. De acordo com Berlin (2005), Rousseau vê a história como um ciclo de oscilação entre a bondade inata e a corrupção social, desafiando a ideia de um progresso linear e contínuo. Bertram (2015) e Maruyama (2001) corroboram com essa visão ao discutir como a transição para a sociedade civil e a introdução de desigualdades e rivalidades geram uma degeneração das virtudes naturais do homem. Essa perspectiva crítica permite uma compreensão mais rica das transformações sociais e políticas, como ressaltado por Cassirer (1999) e Lefebvre (1997), que enfatizam a necessidade de refletir continuamente sobre o impacto das mudanças sociais na moralidade humana.

No entanto, ao reconhecer a inevitabilidade da corrupção, Rousseau propõe uma abordagem mais pragmática. Ele sugere que, em vez de tentar erradicá-la, é mais eficaz utilizá-la de forma estratégica para promover o bem comum (Rousseau, 1964c, p. 20). Um exemplo da abordagem prática de Rousseau é a tributação sobre bens luxuosos. Ele argumenta que transformar o desejo por luxo em um benefício público, por meio da arrecadação de impostos sobre produtos de luxo, pode ajudar a redistribuir riqueza e aliviar a pobreza. Essa estratégia não apenas reconhece a presença do luxo como um dado da realidade social, mas também busca integrar esse aspecto na estrutura econômica de maneira a favorecer a justiça social. Rousseau acredita que, ao empregar o luxo para obter benefícios para a coletividade, é possível mitigar seus efeitos negativos e promover a igualdade republicana (Leite, 2018, p. 102-118).

Ainda nesse aspecto, ele defende que em uma sociedade onde o luxo já está profundamente enraizado, a tentativa de eliminar o mal de forma pura e simples seria ineficaz. Em vez disso, ele propõe que a moralidade e a virtude sejam ajustadas às circunstâncias concretas da sociedade, utilizando estratégias que transformem aspectos negativos em oportunidades para o bem coletivo. Essa abordagem reflete uma compreensão pragmática da realidade social, onde a moralidade deve ser mediada pelas condições específicas da sociedade. Em vez de adotar uma abordagem utópica que busca eliminar o mal, Rousseau propõe um modelo onde a corrupção é reconhecida e integrada de forma estratégica para promover o bem comum. Ao considerar a complexidade das relações sociais e a inevitabilidade de certos vícios, sua filosofia oferece *insights* importantes sobre como enfrentar os desafios da corrupção e construir uma sociedade mais justa e equilibrada.

Outro autor que corrobora com as ideias de Rousseau, embora não seja um iluminista, é o filósofo Étienne de La Boétie, ao afirmar que: "As sementes do bem que a natureza coloca em nós são tão frágeis e tênues que não resistem ao menor choque das paixões ou à influência de uma educação que as frustra" (La Boétie, 2022, p. 24), que como podemos observar, estabelece uma conexão profunda com o pensamento de Rousseau e o tema do caminho da corrupção discutido neste capítulo. Esta relação pode ser explorada em vários níveis, pois tanto La Boétie quanto Rousseau compartilham a crença na bondade natural do ser humano. A metáfora das "sementes do bem" de La Boétie ecoa a concepção rousseauiana do homem como naturalmente bom. No entanto, ambos reconhecem a vulnerabilidade desta bondade inata e os processos de corrupção humana. Esta ideia está no cerne do caminho da corrupção, que traça Rousseau, onde a bondade original é gradualmente corroída pelas forças da sociedade.

A citação de La Boétie captura a tensão fundamental entre a natureza humana e as forças sociais que Rousseau explora em sua filosofia. O movimento pendular entre o estado de natureza e a sociedade civil em Rousseau reflete esta mesma tensão, com a sociedade frequentemente atuando como uma força corruptora da bondade natural. A fragilidade das "sementes do bem" mencionada por La Boétie implica a necessidade de proteção e cultivo cuidadoso. Isso se alinha com o projeto educacional de Rousseau em *Emílio*, onde ele busca criar um ambiente controlado para nutrir a bondade natural da criança. Também se relaciona com suas propostas para a educação cívica nas *Considerações sobre o Governo da Polônia*, onde ele busca cultivar virtudes cívicas sem suprimir a individualidade.

Ademais, a citação de La Boétie sublinha o desafio de manter a virtude em um ambiente social potencialmente corruptor. Isso se relaciona diretamente com o dilema central do segundo movimento pendular de Rousseau: como formar um cidadão virtuoso que possa manter sua autenticidade e bondade natural enquanto navega pelas complexidades da vida social e política. Percebemos então, que ambos os pensadores, através de suas observações, oferecem uma crítica implícita à civilização. A ideia de que a educação e as paixões sociais podem frustrar nossa bondade natural alinha-se com a crítica de Rousseau ao progresso e à civilização, como expresso em seus Discursos.

Em conclusão a este tópico, a citação de Étienne de La Boétie oferece uma lente adicional através da qual podemos entender o "caminho da corrupção" e o segundo movimento pendular no pensamento de Rousseau. Ela reforça a ideia central de Rousseau sobre a bondade natural do homem e os desafios que esta bondade enfrenta na sociedade. Ao mesmo tempo, ela sublinha a importância do projeto educacional e político de Rousseau, que visa criar condições nas quais a bondade natural possa não apenas sobreviver, mas florescer, mesmo diante das complexidades e desafios da vida social. Esta perspectiva enriquece nossa compreensão do delicado equilíbrio que Rousseau busca entre o individual e o social, o natural e o civil, na formação de um cidadão virtuoso e autêntico.

## **A Emergência da Corrupção**

De acordo com Rousseau, a corrupção foi uma consequência inevitável da evolução social e política, resultante das desigualdades introduzidas pelas instituições civis (Rousseau, 1999a). Essa complexidade é refletida na metáfora do pêndulo, que simboliza a maneira como Rousseau navega entre críticas e apreciações em relação às sociedades civilizadas. A metáfora do pêndulo serve para ilustrar a dinâmica entre a natureza e o progresso, adicionado da

degeneração moral, proporcionando uma lente através da qual podemos entender a abordagem crítica e apreciativa de Rousseau em relação à civilização. Em seu *Segundo Discurso*, Rousseau oferece uma crítica incisiva à civilização, argumentando que o avanço e a complexidade das sociedades modernas são responsáveis pela degradação moral do ser humano. Rousseau observa que, conforme as sociedades se tornam mais desenvolvidas, elas se distanciam dos princípios naturais de simplicidade e igualdade, resultando em uma crescente corrupção moral. Ele vê essa corrupção como um fenômeno social fomentado pela desigualdade e pelas instituições que distorcem a natureza humana. Segundo o filósofo, a civilização, ao buscar progresso e riqueza, dá origem a instituições que promovem a competição e o egoísmo, em detrimento da essência altruísta do homem natural. Estudos subsequentes corroboram essa visão ao sugerirem que a complexidade social e econômica exacerba a desigualdade e afasta os indivíduos de seus valores éticos fundamentais. Assim, a crítica de Rousseau ressoa com a análise de que as instituições civis frequentemente perpetuam comportamentos antitéticos aos ideais de justiça e solidariedade que ele considera essenciais para a natureza humana. No entanto, Rousseau também reconhece as virtudes de algumas sociedades antigas que considera bem ordenadas, como as de Roma e Esparta. Essas sociedades são vistas por ele como exemplos de organizações sociais que, apesar de suas limitações, preservavam certas qualidades que ele valoriza.

A crítica de Rousseau à corrupção é um reflexo de sua análise sobre a relação entre a natureza e a sociedade. Ele vê a corrupção como uma consequência inevitável do afastamento dos princípios naturais e da influência das instituições sociais sobre o comportamento humano. Este aspecto é especialmente evidente na análise que Rousseau faz das sociedades contemporâneas em contraste com as antigas. A sua abordagem pendular revela uma consciência crítica das tensões e contradições presentes na evolução social, mostrando como a corrupção surge não apenas como um problema moral, mas como um resultado das dinâmicas complexas e das instituições que estruturam a sociedade. Portanto, a compreensão desse movimento pendular é crucial para uma análise mais profunda das implicações sociais e políticas da corrupção. Ao navegar entre a idealização da natureza e a crítica à corrupção das sociedades civilizadas, Rousseau oferece uma análise que reconhece as virtudes e os vícios das diferentes formas de organização social. Essa abordagem não apenas enriquece sua filosofia, mas também oferece uma perspectiva relevante para a análise das tensões sociais contemporâneas.

Segundo Neuhouser (2013), Rousseau vê a evolução das instituições sociais como um fator crucial na transformação da bondade inata do ser humano em corrupção moral e desigualdade. Esta visão é apoiada por Taylor (2011), que observa que a evolução das sociedades frequentemente resulta em uma degradação dos valores fundamentais, deslocando os indivíduos da sua essência natural. Assim, a análise de Rousseau destaca a complexidade e os desafios da adaptação da natureza humana às estruturas sociais emergentes, refletindo uma constante tensão entre a preservação da virtude e a influência corruptora da civilização.

No polo contrário, o filósofo genebrino vê o estado de natureza como um modelo de autenticidade e moralidade primordial, onde a liberdade e a igualdade são características fundamentais da existência humana. Rousseau sustenta que as complexidades da vida social, ao introduzirem estruturas e normas artificiais, corrompem essa condição natural. Sua crítica ao progresso civilizatório reflete uma preocupação com o afastamento dos valores naturais que, segundo ele, são essenciais para a verdadeira felicidade e moralidade humana. Essa perspectiva é corroborada por autores como Berlin (2005), que argumenta que o desenvolvimento das sociedades modernas frequentemente resulta em desigualdades e conflitos que afastam os indivíduos de seus ideais naturais. Adicionalmente, a análise de Burgelin (1952) destaca que a busca por progresso material e status muitas vezes compromete os valores éticos fundamentais, confirmando a visão de Rousseau sobre o impacto corrosivo da civilização sobre a bondade inata.

A transição para a sociedade civil, segundo Rousseau, é um processo marcado pela introdução de instituições sociais e políticas que criam desigualdades e hierarquias. Ele vê essa transição como uma ruptura com o estado de natureza e uma fonte de corrupção e degeneração dos valores humanos. Rousseau critica o surgimento de instituições sociais e políticas que, ao se desenvolverem, distorcem a natureza humana e geram conflitos e desigualdades. Nesse contexto, a civilização é vista como um fator que degrada a condição humana, resultando em alienação e perda da autenticidade. Rousseau argumenta que as instituições sociais introduzem divisões e hierarquias que, ao invés de fomentar a virtude, acabam por corroer a moralidade e as relações humanas (Rousseau, 1999d). Em sua crítica, Rousseau afirma que o progresso material não contribui para o aperfeiçoamento moral do ser humano, mas sim para sua corrupção. Ele vê o desenvolvimento das sociedades como um processo que promove vícios como a ambição e a avareza, os quais ocultam a bondade e a simplicidade natural. De acordo com Elias (1990), a evolução das estruturas sociais e econômicas frequentemente cria um

ambiente onde as virtudes são sacrificadas em nome do sucesso individual e da competição, exacerbando a distância entre o ideal moral e a realidade prática.

Esse dinamismo pendular é claramente evidenciado na visão de Rousseau sobre a necessidade de equilibrar os interesses individuais com o bem comum. Ele argumenta que a construção de uma sociedade equilibrada demanda uma crítica contínua das instituições e dos valores que estruturam a vida social, para prevenir a corrupção moral e preservar a dignidade humana. A transição do estado de natureza para a sociedade civil, conforme discutido por Rousseau, é um processo que envolve a perda de certas qualidades humanas essenciais, mas também oferece a possibilidade de encontrar um novo equilíbrio que respeite a liberdade e a dignidade do ser humano. Rousseau critica a visão otimista do progresso associada à civilização e defende a importância de resgatar a bondade intrínseca do ser humano, que é ofuscada pela complexidade social. A reflexão crítica de Rousseau sobre essa transição destaca a necessidade de uma abordagem equilibrada que não apenas reconheça as falhas da civilização, mas também busque uma harmonização entre os valores naturais e as demandas da vida social.

Em sua crítica, Rousseau propõe que a verdadeira virtude e igualdade podem ser recuperadas por meio de uma reavaliação dos valores que orientam a vida em sociedade. Ele sugere que é necessário retornar a uma forma de vida mais simples e autêntica, onde a desigualdade e a corrupção não dominem as interações humanas. Essa reflexão crítica é fundamental para entender as dinâmicas sociais contemporâneas e para buscar soluções que promovam a justiça e a equidade. A exploração das primeiras formas de corrupção e desigualdade no pensamento de Rousseau revela uma crítica incisiva às estruturas sociais que emergem com a civilização. Rousseau argumenta que corrupção e desigualdade não são condições naturais, mas sim consequências inevitáveis da evolução social e das instituições.

A crítica de Rousseau evidencia uma tensão profunda entre a valorização das conquistas intelectuais e a preservação dos valores morais. Rousseau argumenta que, apesar dos avanços culturais e científicos proporcionados pela civilização, há um custo significativo em termos de perda de virtudes fundamentais (Rousseau, 1999d). Essa perspectiva abre espaço para uma análise crítica da relação entre desenvolvimento cultural e moralidade, revelando como o progresso pode, paradoxalmente, corroer os princípios éticos essenciais. O pensamento de Rousseau ilustra a primeira parte do segundo movimento pendular, onde ele alterna entre a apreciação das realizações humanas e a crítica aos efeitos corrosivos que essas realizações podem ter sobre a moralidade.

Em sua perspectiva, a desigualdade moral se revela como uma fonte de corrupção, afetando negativamente as relações sociais e a coesão comunitária. Ele critica a forma como as instituições sociais, em sua busca por riqueza e poder, distorcem a natureza humana e criam divisões artificiais que levam à degradação moral (Griswold, 2010). A sua análise revela um movimento pendular entre a idealização da igualdade natural e a crítica à desigualdade criada pelas convenções sociais. Os discursos sobre as ciências, as artes e as desigualdades são aspectos cruciais na análise de Rousseau sobre a sociedade e a condição humana, marcando uma reavaliação significativa de sua visão crítica da civilização. Ou seja, a crítica de Rousseau aos discursos sobre ciências e artes, assim como à desigualdade, sugere que a sociedade deve reavaliar suas prioridades e valores. Em vez de buscar apenas o progresso material e intelectual, Rousseau propõe que é fundamental considerar o impacto moral e social dessas mudanças (Rousseau, 1999d). Ele sugere que a verdadeira melhoria da condição humana não vem apenas do avanço técnico e artístico, mas de um retorno a valores mais autênticos e igualitários.

Essa perspectiva é particularmente relevante para a análise das tensões sociais contemporâneas. A crítica de Rousseau ao progresso material destaca a necessidade de avaliar não apenas os avanços técnicos e econômicos, mas também o impacto moral e social das mudanças, pois, o progresso material frequentemente resulta em uma deterioração dos valores éticos, evidenciando que o desenvolvimento econômico não necessariamente traduz-se em melhoria moral. Essa visão é corroborada por estudos contemporâneos que destacam como as estruturas e normas institucionais podem fomentar a corrupção e a desigualdade (Burgelin, 1952; Maruyama, 2001). A abordagem de Rousseau, portanto, oferece uma base sólida para a análise crítica da forma como as instituições sociais moldam e perpetuam desigualdades, sugerindo que a verdadeira evolução da sociedade não deve ser fomentada apenas pelo crescimento material.

A metáfora do pêndulo, ao simbolizar a alternância entre diferentes visões e estados de condição humana, oferece uma análise rica e aprofundada das tensões e contradições presentes no pensamento de Rousseau. Essa visão crítica e multifacetada continua a ser relevante para a análise contemporânea das tensões entre progresso e moralidade, pois evidencia como o desenvolvimento social e político pode tanto promover quanto deteriorar os princípios éticos fundamentais. Ou seja, pode, utilizando a metáfora da estátua de Glauco, tanto evidenciar o homem em sua beleza, como desfigurá-la, revelando sua monstruosidade.

## **A Desfiguração Humana**

A desfiguração humana, conforme discutido por Rousseau, refere-se à transformação negativa que ocorre no ser humano à medida que a sociedade avança e se torna mais complexa. Rousseau argumenta que, enquanto a civilização promove avanços em termos de tecnologia e conhecimento, ela também resulta na perda da autenticidade e da bondade natural do ser humano. A busca incessante por status, poder e bens materiais conduz a comportamentos egoístas e à corrupção moral, afastando os indivíduos de sua essência natural e promovendo um estado de alienação (Rousseau, 1999a, 1999d).

A desfiguração humana é descrita como uma perda da simplicidade e da virtude presentes no estado de natureza, onde as relações eram mais diretas e menos mediadas por interesses sociais e econômicos. A análise contemporânea dessa desfiguração revela uma relação complexa entre estruturas sociais e dinâmicas de poder. Forster (2004) destaca que a corrupção moral não se manifesta apenas no comportamento individual, mas se reflete nas instituições e estruturas sociais que perpetuam desigualdades e injustiças. A desfiguração humana, portanto, deve ser entendida como um resultado direto das interações entre sistemas sociais e mecanismos de poder que moldam o comportamento e as relações humanas. Essa perspectiva é corroborada por Berlin (2005), que argumenta que a civilização, apesar de seus avanços, frequentemente gera novas formas de desigualdade, aprofundando a corrupção moral. Bertram (2015) também aponta que a evolução social não é linear, mas cíclica, com a transição das sociedades para formas mais complexas frequentemente resultando na degradação das virtudes naturais e na exacerbação das desigualdades. Portanto, compreender a desfiguração dentro desse contexto cíclico e estruturado é crucial para uma análise crítica das instituições que moldam o comportamento social e moral.

Já o conceito de *dualidade pendular* que aqui sugerimos, é fundamental para entender a visão de Rousseau sobre a evolução da sociedade e a condição humana. Como já foi exposto, Rousseau sugere que o pensamento humano oscila entre dois polos: o estado de natureza (A) e a vida social intensa ( $\Omega$ ). Esse movimento pendular representa a luta entre a pureza e a corrupção, a liberdade e a opressão. Rousseau explora como o ser humano se move entre esses extremos, refletindo sobre as tensões entre a individualidade e a coletividade, a moralidade e a conveniência social. A dualidade pendular é visível na forma como Rousseau analisa a história da humanidade. Ele observa que períodos de maior igualdade e harmonia são frequentemente seguidos por momentos de desigualdade e decadência. Nesse sentido, em vez de ver a civilização como uma linha contínua de progresso, Rousseau a considera um processo de movimento pendular, onde os avanços podem ser seguidos por regressões e corrupções. Esta

ideia é corroborada por Derrida (1967), que identifica uma ruptura no campo da causalidade natural na obra de Rousseau, sugerindo que a civilização introduz um campo de arbitrariedade que contrasta com a ordem natural. A linguagem, segundo Derrida, é um exemplo dessa transição, simbolizando a mudança da necessidade para a arbitrariedade e ilustrando o movimento pendular no pensamento de Rousseau. Bertram (2015) e Cassirer (1999) apoiam essa visão, enfatizando que a oscilação entre progresso e corrupção é cíclica e intrínseca à experiência humana. O avanço material, enquanto promove desenvolvimento nas ciências e nas artes, pode também provocar novas formas de desigualdade e corrupção, afastando a sociedade de seus valores morais essenciais. Portanto, a análise da influência da sociedade e da civilização nessa dinâmica é crucial para compreender a complexidade das transformações morais e sociais promovidas pelo progresso.

Essa análise pendular oferece uma visão profunda sobre a relação entre natureza e civilização, destacando a complexa interação entre virtude e corrupção, pelas quais fatalmente a figura humana se deteriora aos poucos à medida que as relações sociais perniciosas abrem espaço para os vícios. No cerne dessa teoria está a ideia de que a história da humanidade oscila entre estados de pureza e corrupção, refletindo uma constante tensão entre a condição natural do ser humano e as influências da sociedade civilizada. A figura de Glauco, essa divindade menor da mitologia grega, serve como uma metáfora poderosa para ilustrar esse conceito, representando a desfiguração humana como um ponto de inflexão na teoria pendular de Rousseau. Esta análise explora como a transformação de Glauco simboliza a perda da essência humana e a emergência da corrupção, refletindo o movimento pendular presente na teoria do filósofo.

Glauco, originalmente um mortal, transforma-se em um deus do mar após sua interação com a planta mágica, como narrado na mitologia grega. Essa metamorfose ilustra uma perda fundamental da identidade original e da essência humana (Bulfinch, 1998). A transformação de Glauco é representativa da desfiguração que ocorre quando os indivíduos se afastam de sua natureza inata em busca de status, poder ou conhecimento na sociedade. Rousseau utiliza a metáfora da corrupção para descrever a distorção da natureza humana através da civilização. Em sua obra, ele argumenta que, à medida que as sociedades se desenvolvem, elas tendem a se afastar dos princípios naturais e, conseqüentemente, a corrupção emerge como um fenômeno social (Rousseau, 1999a). A figura de Glauco representa um ponto de inflexão crucial no movimento pendular de Rousseau, simbolizando como a civilização pode levar a uma transformação irreversível da essência humana. Em sua visão, a corrupção não é

meramente uma alteração superficial, mas uma mudança profunda que altera a própria essência do ser humano (Rousseau, 1999a). Esse conceito está alinhado com a análise de Derrida sobre a corrupção como uma forma de desintegração da unidade original. Derrida argumenta que a corrupção se manifesta como uma divisão e perda da originalidade, em vez de uma simples degeneração (Derrida, 1967). Essa dualidade pendular, que aparece na obra de Rousseau, é simbolizada pela desfiguração humana exemplificada pela figura de Glauco, onde a transformação da essência humana, embora aparentemente deificada, reflete a corrupção resultante da interação com a sociedade civilizada, tendo em vista que coberta pelo mar, a estátua foi coberta pelas algas e por camadas suplementares de detritos.

Rousseau observa que, apesar dos avanços que a civilização promete, como o progresso e a riqueza, ela frequentemente resulta na degradação moral e na perda da autenticidade humana. A complexidade das instituições sociais e econômicas contribui para a criação de desigualdades e distorções da natureza humana, afastando os indivíduos de suas qualidades naturais e originárias. Esta visão é apoiada por Spector (2013), que argumenta que a corrupção surge como um fenômeno emergente da divergência entre interesses individuais e o bem comum, refletindo as falhas sistêmicas que a civilização introduz e perpetua.

A metáfora de Glauco,<sup>74</sup> portanto, ilustra como a civilização pode levar a uma transformação negativa da condição humana, destacando a fragilidade da essência natural diante das forças da sociedade. Rousseau utiliza essa metáfora para enfatizar a necessidade de uma reflexão crítica sobre os impactos da civilização e a importância de retornar a valores mais autênticos e naturais. A utilização de Glauco como metáfora para a desfiguração humana permite uma reflexão mais profunda sobre a condição humana e os desafios da vida em sociedade. Rousseau sugere que, ao buscar o progresso e a civilização, os indivíduos devem estar cientes do risco de perder sua essência e se tornarem versões distorcidas de si mesmos. Essa reflexão é fundamental para entender a crítica de Rousseau à modernidade e sua visão sobre a necessidade de retornar a valores mais autênticos. Ele sugere que, sob a superfície do

---

<sup>74</sup> Diz ele (Rousseau, 1999a, p. 43): “Como a estátua de Glauco, que o tempo, o mar e as intempéries tinham desfigurado de tal modo que se assemelhava mais a um animal feroz do que a um deus, a alma humana, alterada no seio da sociedade por milhares de causas sempre renovadas, pela aquisição de uma multidão de conhecimentos e de erros, pelas mudanças que se dão na constituição dos corpos e pelo choque contínuo das paixões, por assim dizer mudou de aparência a ponto de tornar-se quase irreconhecível e, em lugar de um ser agindo sempre por princípios certos e invariáveis, em lugar dessa simplicidade celeste e majestosa com a qual seu autor a tinha marcado, não se encontra senão o contraste disforme entre a paixão que crê racionar e o entendimento delirante”.

desenvolvimento material e social, há uma profunda deterioração moral que frequentemente passa despercebida.

A metáfora de Glauco, portanto, serve como uma ilustração concreta da teoria pendular, onde a figura mitológica de desse deus marinho, cuja transformação simboliza a perda da pureza original, reflete a visão de Rousseau sobre como as instituições sociais e políticas, ao se desenvolverem, provocam a deterioração da bondade inata do ser humano. Assim, a narrativa de Glauco complementa a perspectiva rousseuniana sobre a transição do estado de natureza para a civilização, destacando a complexa interação entre natureza e sociedade e reforçando a crítica de Rousseau ao impacto negativo da modernidade sobre a essência humana, como destaca Paiva (2024).

Rousseau considera que a ênfase na acumulação de riqueza e no status social gera desigualdades que comprometem os valores éticos e a autenticidade do ser. Essa crítica reflete o movimento pendular de sua teoria, que postula que a busca incessante por poder e riqueza na civilização resulta na perda da virtude e da bondade inata. Nesse contexto, a sociedade moderna, ao valorizar o consumo e o prestígio material, desencadeia uma dinâmica de corrupção e alienação que contradiz os princípios de justiça e moralidade. Segundo Starobinski (1961), essa transformação não apenas distancia os indivíduos de sua essência moral, mas também amplia as tensões entre as virtudes naturais e as demandas sociais, aprofundando a crise ética da civilização.

Rousseau oferece uma perspectiva profunda sobre a deterioração da bondade humana e o surgimento do mal, abordando esses fenômenos como processos intrínsecos à evolução das sociedades e à transição do estado de natureza para a civilização. Segundo Burgelin (1952), a evolução das sociedades não apenas altera a natureza do ser humano, mas também introduz elementos que corroem os valores naturais, resultando em um ambiente onde a corrupção pode prosperar. Maruyama (2001) complementa essa visão, destacando que as estruturas sociais e econômicas criam desigualdades e rivalidades que deformam a moralidade humana. Esse ciclo de degeneração moral e avanço social reflete uma dinâmica complexa onde a bondade e a corrupção se alternam, desafiando a percepção linear do progresso e exigindo uma constante reavaliação dos valores humanos em face das mudanças sociais.

Concluindo, o surgimento do mal, na visão de Rousseau, está diretamente ligado a essa desfiguração. O que antes figurava uma situação de pureza, no estado natural, é suplementado por camadas sociais que deterioram a bondade humana e cobrem o homem (como aconteceu com a estátua) com subprodutos das dinâmicas sociais corruptoras. Rousseau (1999a)

argumenta que a corrupção moral se manifesta nas relações humanas através da desonestidade, inveja e ambição desmedida, características exacerbadas pela busca incessante por riqueza e poder. Essa busca gera rivalidades e conflitos, criando um ambiente onde os princípios éticos são frequentemente subjugados aos interesses pessoais, conforme ressaltado por Burgelin (1952). A análise de Bertram (2015) reforça que a ascensão do mal na civilização reflete a tensão entre o progresso material e a degradação moral, evidenciando a necessidade urgente de uma reflexão crítica sobre as consequências éticas do desenvolvimento social.

A deterioração da bondade humana e o surgimento do mal são processos que acompanham a evolução das sociedades, onde a introdução de instituições sociais e a busca por interesses pessoais comprometem os valores éticos e a solidariedade. Rousseau propõe uma reflexão crítica sobre essas dinâmicas, sugerindo a necessidade de retornar a uma compreensão mais autêntica da natureza humana. Em última análise, sua análise revela um movimento pendular que oscila entre a virtude e o luxo, entre a simplicidade do estado de natureza e a complexidade corruptora da civilização. Como diz Paiva (2010, p. 15):

Malgrado a desfiguração, podemos verificar que na metáfora utilizada por Rousseau aparece um *quase* que nos ajuda a entender sua perspectiva: O homem – como a estátua do deus citado – mudou sua aparência “a ponto de tornar-se *quase* irreconhecível” (grifo nosso), mas não a ponto de perder totalmente seus traços característicos. Isso quer dizer que a situação não está perdida, uma vez que a desfiguração não foi completa. Como restam algumas nuances que permitam reconhecer um pouco de sua figura original, torna-se possível, portanto, um processo de restauração que consiga de alguma forma produzir uma figura nova, valendo-se das características originais e agregando outras necessárias para o êxito do empreendimento.

## **A Luta Entre Extremos**

A luta entre extremos no pensamento de Rousseau é um tema central que explora como a filosofia rousseuniana aborda a dinâmica entre opostos, como natureza e sociedade, liberdade e opressão, e autenticidade e corrupção. Rousseau utiliza a metáfora do pêndulo para descrever a variação entre dois extremos: o estado de natureza, representando a pureza e a liberdade, e a sociedade civil, associada à corrupção e à desigualdade. Esse movimento pendular sugere que a experiência humana é marcada por uma constante luta entre esses polos, onde o ser humano busca um equilíbrio entre a liberdade individual e as exigências sociais. A luta entre extremos reflete as contradições inerentes à condição humana. Rousseau reconhece que, embora a sociedade possa oferecer benefícios, como segurança e cooperação, ela também traz consigo a desfiguração do ser humano, como discutido no tópico anterior, levando a

comportamentos egoístas e à desigualdade. Ele afirma que "a questão do luxo trata precisamente de saber o que importa mais aos impérios: serem brilhantes e momentâneos ou virtuosos e duráveis" (Rousseau, 1999d, p. 20). Essa dualidade é fundamental para entender a complexidade das relações sociais e a evolução do ser humano.

Rousseau não se limita a apresentar uma visão dicotômica; ele busca uma superação dessas contradições. O movimento pendular permite visualizar a possibilidade de encontrar um ponto de inércia ou equilíbrio, mas não estático, onde os extremos podem ser reconciliados. Essa busca por um meio-termo é uma característica distintiva do pensamento rousseauiano, que propõe uma reflexão crítica sobre as instituições sociais e suas implicações para a liberdade e a dignidade humana. A luta entre extremos no movimento pendular de Rousseau possui implicações profundas e abrangentes para a educação, a política e a ética. Isso é essencial para nos ajudar a navegar pelas complexidades da vida em sociedade enquanto preservam sua autenticidade (Neuhouser, 2013). Rousseau também destaca que o amor-próprio, embora inerente à condição humana, deve ser cultivado de maneira a reconhecer e respeitar a dignidade dos outros. Em vez de reprimir esse sentimento, a educação deve direcioná-lo para uma compreensão mais equilibrada e ética da própria identidade e das relações. Esta abordagem, segundo a análise de Boto (2005), não só promove um desenvolvimento pessoal mais harmonioso, mas também contribui para a construção de uma sociedade melhor.

Starobinski (1961) menciona a bipolaridade na obra de Rousseau, destacando que ela não se trata de uma balança entre dois termos antitéticos, mas de uma dialética de superação. Essa abordagem oferece uma rica reflexão sobre as contradições da vida moderna e as possibilidades de superação dessas dicotomias. À medida que as estruturas sociais e econômicas evoluem, elas tendem a introduzir e amplificar desigualdades e rivalidades, comprometendo os princípios éticos fundamentais e desviando os indivíduos de sua natureza original (Rousseau, 1999a), essa degeneração é visível na maneira como a competição e a busca incessante por status e poder corroem a solidariedade e a empatia, essenciais para a coesão social. Além disso, a crítica de Berlin (2005) à ideia de progresso linear ressalta que a evolução das sociedades frequentemente resulta em ciclos de virtude e corrupção, refletindo uma visão cíclica da história que desafia a narrativa de um progresso contínuo e inevitável. Essa oscilação, é concebida por Rousseau como um ciclo dinâmico, no qual o progresso não é linear, mas cíclico, podendo engendrar novas formas de desigualdade e injustiça (Bertram, 2015). À medida que a sociedade busca avançar, é fundamental que esteja atenta às consequências de suas escolhas sobre a natureza humana. O progresso, por si só, não garante uma melhoria moral; ao contrário, pode

gerar condições que comprometem os valores essenciais de bondade e justiça. Portanto, a influência da sociedade e da civilização deve ser cuidadosamente considerada, pois pode tanto fomentar a evolução humana quanto contribuir para sua corrupção.

A oscilação, já mencionada e presente em todo o trabalho, não se configura apenas como uma contradição, mas como um aspecto central da experiência humana, segundo a perspectiva de Rousseau. Para ele, essa dinâmica é intrínseca à condição humana e revela a complexidade do desenvolvimento moral e social. Rousseau propõe que a educação desempenha um papel crucial na mediação entre esses extremos, servindo como um meio para cultivar a reflexão crítica e o julgamento moral dos indivíduos (Lefebvre, 1997). Em sua visão, a educação não deve se limitar a transmitir conhecimento, mas deve também fomentar a capacidade de análise crítica e consciência ética. Isso envolve capacitar os indivíduos a reconhecer e resistir às influências corruptoras da sociedade, que frequentemente desviam a natureza inata do ser humano para práticas e valores desvirtuados (Starobinski, 1961). Dessa forma, a educação se torna um instrumento essencial para equilibrar a tensão entre a bondade natural e as forças corruptoras da civilização, promovendo um desenvolvimento pessoal que permita aos indivíduos manterem sua integridade moral em um contexto social complexo.

Além disso, a análise da oscilação entre bondade e corrupção traz à tona profundas implicações éticas e políticas. Rousseau argumenta que a verdadeira liberdade e a justiça só podem ser plenamente realizadas quando as sociedades são organizadas de forma a respeitar e promover a natureza intrínseca do ser humano. Em *O Contrato Social*, ele propõe que a legitimidade das instituições políticas e sociais está intrinsecamente ligada à sua capacidade de refletir e garantir a igualdade fundamental e a liberdade dos indivíduos. Para o filósofo, essas instituições corrompem a bondade natural dos indivíduos e distorcem os ideais de justiça e equidade. Essa reflexão é um convite à busca de um estado de harmonia entre os impulsos naturais e as exigências da vida em sociedade. O movimento pendular de Rousseau, portanto, nos oferece uma lente crítica para examinar e questionar as direções que nossas sociedades tomam, incentivando uma constante reavaliação de nossos valores e práticas para promover um futuro mais justo e moral.

A influência da sociedade e da civilização no movimento oscilatório da condição humana é um tema central na filosofia de Rousseau. A compreensão dessa dinâmica é essencial para a formação de indivíduos éticos e para a construção de uma sociedade virtuosa, onde a bondade natural possa prevalecer sobre a corrupção social (Cassirer, 1999). Essa teoria propõe que a trajetória histórica da humanidade não é um avanço linear, mas um ciclo oscilatório entre

a bondade inata e a corrupção moral. Rousseau sugere que, conforme a sociedade se desenvolve, essa evolução não apenas promove os valores humanos, mas também tem o potencial de degenerá-los, refletindo sobre como a civilização pode tanto elevar quanto corromper a moralidade humana

Rousseau considera a educação e a reflexão crítica como essenciais para ajudar os indivíduos a equilibrar a tensão entre bondade e corrupção, um conceito central em sua filosofia. Em sua obra *Emílio, ou da Educação*, Rousseau apresenta a figura de Emílio como um modelo de formação que visa unir a bondade natural do indivíduo com as complexidades e exigências da vida social. O processo educacional descrito no livro envolve o desenvolvimento integral do caráter e da moralidade, permitindo que o indivíduo mantenha sua integridade ética em um ambiente social frequentemente corrompido. Boto (2005) destaca que a abordagem educacional proposta por Rousseau visa uma síntese entre a pureza da natureza humana e as exigências da vida civilizada, buscando um equilíbrio onde o indivíduo possa viver de maneira autêntica e moral. Esta visão é corroborada por Cassirer (1999), que ressalta a importância de moldar o caráter dos indivíduos de forma que eles possam manter sua integridade moral em um ambiente social corrupto.

Assim, a educação deve promover não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também a capacidade de julgamento moral, ajudando os indivíduos a equilibrar suas tendências naturais com as demandas da vida em sociedade. Nesse sentido, a formação de Emílio simboliza a esperança de que, através de uma educação que integra princípios naturais e sociais, é possível cultivar uma vida que equilibre a bondade intrínseca com as realidades e exigências da vida em sociedade. Assim, Starobinski (1961) propõe que a educação deve ser concebida como um processo de desenvolvimento gradual que não apenas respeite a natureza intrínseca do indivíduo, mas também promova uma integração entre as virtudes naturais e as exigências da vida social. Esse modelo educacional vai além da simples transferência de conhecimento, ao enfatizar a importância de cultivar a capacidade crítica e moral dos alunos. Nesse sentido, a formação educacional deve ser estruturada de forma a estimular a reflexão crítica sobre normas e valores sociais, promovendo um equilíbrio dinâmico entre as necessidades pessoais e as demandas da vida em sociedade. Em vez de impor um conjunto rígido de regras e conhecimentos, a educação deve ser um meio de fomentar o desenvolvimento pessoal e ético, preparando os indivíduos para navegar com discernimento e integridade em um ambiente social que muitas vezes pode ser moralmente ambíguo.

A oscilação entre bondade e corrupção na teoria de Rousseau tem implicações profundas, que são amplamente discutidas na literatura crítica sobre o tema. Rousseau critica severamente as instituições que perpetuam desigualdades e corrupção, observando que essas instituições se desviam dos princípios fundamentais da bondade e da equidade.

Essa transformação é corroborada por Elias (1990), que argumenta que a civilização, ao promover uma cultura de consumo e status, exacerba vícios como a avareza e a ambição. Como resultado, o ambiente social torna-se propenso à corrupção moral e à injustiça, refletindo uma tensão constante entre virtude e vício. A complexidade das relações sociais e o surgimento de novas formas de desigualdade criam um espaço onde o mal pode prosperar, enquanto os valores de justiça e moralidade são frequentemente comprometidos. A análise da influência da sociedade e da civilização no movimento oscilatório da condição humana revela uma perspectiva complexa e crítica sobre o desenvolvimento histórico e humano. Rousseau, vale repetir, ao examinar a dinâmica entre bondade inata e corrupção moral, sugere que a civilização não deve ser vista unicamente como um avanço positivo, mas também como um processo que pode corromper os valores fundamentais da humanidade.

Essas reflexões nos convidam a buscar um estado de harmonia entre os impulsos naturais e as exigências da vida em sociedade, destacando a necessidade de equilibrar os valores intrínsecos do ser humano com as demandas e estruturas da civilização. O movimento pendular, ao explorar o ciclo entre bondade e corrupção, oferece uma lente crítica valiosa para examinar e questionar as trajetórias que nossas sociedades escolhem, o que sugere que, enquanto avançamos em direção ao progresso material e institucional, devemos estar conscientes das possíveis consequências negativas que podem surgir, como a erosão dos valores morais e a intensificação da desigualdade. Através dessa lente, somos incentivados a refletir sobre como as mudanças sociais e políticas influenciam nossa moralidade e como podemos reformar nossas instituições para alinhar mais eficazmente com os ideais de bondade e justiça. Dessa forma, o movimento pendular não apenas diagnostica os desafios atuais, mas também orienta o seu desenvolvimento, ao enfatizar a importância de uma vigilância ética contínua e de uma adaptação reflexiva às complexidades da vida em sociedade (Cassirer, 1999).

Logo, reconhecer a corrupção como um fenômeno pendular na filosofia rousseauiana nos proporciona uma ferramenta poderosa para analisar e enfrentar os desafios éticos e sociais de nossa era. Esta abordagem nos convida a uma reflexão contínua e crítica sobre o progresso e suas implicações morais, reforçando a necessidade de uma educação que valorize tanto a liberdade quanto a moralidade. Assim, o movimento pendular na perspectiva de Rousseau

permanece um guia valioso para aqueles que buscam compreender e melhorar a condição humana, promovendo uma sociedade mais equilibrada e virtuosa.

Voltemos à epígrafe deste capítulo, que está intrinsecamente ligada ao caminho da corrupção. A primeira parte da epígrafe: "O homem nasce livre", reafirma a crença de Rousseau na bondade e liberdade naturais do ser humano, destacando o polo (A). A liberdade natural é o estado original do homem, antes da influência corruptora da sociedade. A continuação, "por toda a parte encontra-se a ferros", ilustra o resultado final do processo de corrupção, alocado no ponto ( $\Omega$ ) ou aproximado.<sup>75</sup> Os "ferros" metaforicamente representam as restrições, desigualdades e artificios da sociedade civil que gradualmente substituem a liberdade natural. Ademais, o caminho da corrupção descreve o processo pelo qual o homem passa de um estado de liberdade natural para um estado de escravidão social. Esta transição não é abrupta, mas gradual, marcada por etapas como o surgimento da propriedade privada, a divisão do trabalho e a instituição do governo. A frase "por toda a parte" sugere que este processo de corrupção é universal e inevitável na sociedade civil. Isso se alinha com a visão de Rousseau de que a corrupção não é um fenômeno isolado, mas um resultado sistêmico da organização social.

A segunda parte: "O que se crê senhor dos demais, não deixa de ser mais escravo do que eles" adiciona uma camada de complexidade à noção de corrupção. Ela sugere que mesmo aqueles que parecem beneficiar-se do sistema corrupto — os "senhores" ou os poderosos — são, na verdade, também vítimas desse sistema. Esta parte da citação também aponta para a corrupção moral e psicológica que acompanha a corrupção social. Aqueles que se consideram "senhores" são corrompidos pelo poder e pela ilusão de superioridade, tornando-se "escravos" de suas próprias ambições e do sistema que criaram. A epígrafe critica implicitamente as hierarquias sociais que surgem ao longo do "caminho da corrupção". Rousseau sugere que estas hierarquias não apenas oprimem os subordinados, mas também aprisionam os supostos beneficiários. A ideia de que o "senhor" é "mais escravo" ilustra a interdependência que se desenvolve na sociedade corrupta. Todos se tornam prisioneiros do sistema social, independentemente de sua posição aparente.

Esta citação desafia a noção convencional de liberdade na sociedade civil. Sugere que a verdadeira liberdade não pode ser encontrada dentro das estruturas sociais existentes, que são produto do caminho da corrupção. Implicitamente, ela também aponta para a necessidade de

---

<sup>75</sup> Lembrando que na metáfora do pêndulo, o ponto (A) tanto pode ser o hipotético de estado de natureza, como as condições mais naturais possíveis, onde o amor de si e a bondade podem-se manifestar; Por outro lado, o ponto ( $\Omega$ ) tanto pode ser o estado civil ideal, consolidado sob os princípios do *Contrato Social*, como as condições de um estado total, a exemplo de Esparta, bem como situações de extrema civilidade, ainda que deterioradas.

uma reforma fundamental da sociedade. Se todos estão "a ferros", incluindo os aparentemente poderosos, então o sistema como um todo precisa ser repensado.

Em suma, esta citação retrata perfeitamente o tema do caminho da corrupção. Ela contrasta o estado original de liberdade com o estado final de escravidão universal, destacando como o processo de corrupção afeta todos os membros da sociedade, independentemente de sua posição aparente. Isso estabelece o cenário para a crítica de Rousseau à sociedade civil e sua busca por uma forma mais autêntica e justa de organização social.

Neste capítulo, buscamos discutir análise de Jean-Jacques Rousseau sobre a trajetória da humanidade, desde o estado de natureza até a complexidade da sociedade civil. Exploramos como o homem, originalmente bom e livre, é gradualmente corrompido pelas instituições sociais, pela desigualdade e pela busca incessante por poder e riqueza. Através da metáfora do pêndulo, compreendemos como a história humana oscila entre a pureza do estado natural e a decadência da civilização, revelando uma tensão constante entre virtude e vício.

Através da figura de Emílio, o personagem central da obra *Emílio, ou Da Educação*, Rousseau nos apresenta um modelo de formação que busca preservar a autenticidade e a autonomia do indivíduo, ao mesmo tempo em que o prepara para se tornar um cidadão virtuoso e engajado com o bem comum.

A transição entre esses dois capítulos nos leva a questionar: como podemos evitar o caminho da corrupção e construir uma sociedade que promova a liberdade, a igualdade e a justiça? Emílio, com sua educação diferenciada e sua capacidade de pensar criticamente, representa uma esperança de transformação social, um indivíduo capaz de resistir às influências corruptoras da sociedade e de contribuir para a construção de um futuro mais promissor.

No entanto, a formação de Emílio é apenas um ponto de partida. Para que essa transformação se concretize, é necessário repensar as estruturas políticas e sociais. *O Contrato Social* de Rousseau nos oferece um caminho para essa reflexão, ao propor um modelo de sociedade baseado na vontade geral e na participação ativa dos cidadãos.

Assim, ao longo do próximo capítulo, exploraremos a fundo a relação entre *Emílio* e o *Contrato Social*, analisando como a formação do indivíduo pode contribuir para a construção de uma sociedade autônoma. Através dessa análise, buscaremos compreender como podemos aplicar os princípios de Rousseau em nosso próprio contexto, a fim de promover uma transformação social que beneficie a todos.

## CAPÍTULO 2 - EMÍLIO: O CIDADÃO DO CONTRATO SOCIAL?

*“Uma mulher de Esparta tinha cinco filhos no exército e aguardava notícias da batalha. Chega um hilota; ela pede-lhe, trêmula, informações: ‘Vossos cinco filhos morreram. — Vil escravo, perguntei-te isso? — Alcançamos a vitória!’ A mãe corre ao templo e rende graças aos deuses. Eis a cidadã.”*

**Rousseau**

### **O contrato social de Rousseau**

Antes de analisar o *Contrato Social*, é importante salientar que as referências sobre o heroísmo espartano, exposto no início do *Emílio*, não é o caminho que Rousseau defende para seu projeto formacional. Ao final da jornada, fica claro que o discípulo é formado para viver na sociedade de seu tempo, e não segundo o ideal da pólis grega, ligado àquilo que Benjamin Constant (2019) denominou de liberdade dos antigos. O discurso retórico e ilustrativo tem como objetivo dizer que esse tipo não existe mais, embora possam ser tidos como exemplos de virtude. Rousseau não propõe a transplantação desses modelos ou desse tipo de liberdade, mas uma reflexão que possa auxiliar nossa época, convidando-nos a repensar os fundamentos da vida em sociedade, dentro do que é possível fazer.

Assim, posicionado-se em um estado sem nenhuma pactuação, como o estado de natureza, que seria o ponto (A), o pêndulo volta seu movimento e atinge o ponto extremo contrário ( $\Omega$ ), que, neste caso, se expressa na prática do rigor da cidadania espartana ou no âmbito dos princípios, enunciados pelo *Contrato Social*. Para viver nessa sociedade é que Rousseau propõe um conceito de contrato social que pressupõe um procedimento que assegura a proteção do indivíduo ao priorizar o bem-estar da comunidade. Trata-se da criação de uma sociedade política fundamentada em leis, estabelecida por meio de um acordo universal e constante, que busca beneficiar a todos de forma igualitária. Essa sociedade é organizada com base em obrigações mútuas e privilegia a vontade coletiva como direcionamento principal.

Ao se analisar a obra *Do contrato social*, é evidente que Rousseau aborda minuciosamente uma série de temas relacionados aos ideais iluministas. No entanto, é importante ressaltar as ideias centrais, relacionadas ao estado de natureza, ao pacto social, à soberania, ao Estado civil, à lei, às formas de governo, às eleições e aos sufrágios.

No entanto, por mais que o *Contrato Social* não passe de uma escala de medidas, e não como um programa político para ser colocado em prática,<sup>76</sup> fica evidente por princípio que a recuperação da liberdade é atribuída ao povo, que exerce o poder de escolher seus representantes e determinar a melhor forma de governo através de um acordo coletivo. Rousseau destaca que "o soberano, isto é, o poder público, é essencialmente e sempre composto pelo conjunto dos cidadãos" (Rousseau, 1999b, p. 59). Esse pacto social é estabelecido pelos indivíduos como uma medida de defesa contra aqueles que praticam o mal, conforme afirma o autor: "Os homens, ao se unirem para formar um corpo político, só podem ter em vista a preservação e o bem-estar de cada um deles" (Rousseau, 1999b, p. 62).

Essa obra revela a importância do pacto social na garantia da liberdade e do bem-estar coletivo. O povo, por meio do contrato, exerce sua vontade para estabelecer uma sociedade justa e equitativa. O *Do Contrato Social* é um mecanismo que concilia a liberdade individual com a vontade geral, visando a preservação dos direitos individuais e a busca pelo interesse comum. Esses são dois conceitos-chave para o contrato, que se inicia a partir de uma suposição:

Suponhamos que homem chegando a aquele ponto em que os obstáculos prejudiciais à sua conservação no estado de natureza sobrepujam pela sua resistência as forças de que cada indivíduo dispõe para manter-se nesse estado. Então, nesse estado primitivo já não pode subsistir, e o gênero humano parecia se não mudasse de modo de vida (Rousseau, 1964, p. 360).

A referência mencionada indica a influência política das ideias contidas na obra *Do Contrato Social* de Rousseau durante a Revolução Francesa. A expressão "a Bíblia da Revolução Francesa"<sup>77</sup> enfatiza o impacto profundo e duradouro que o livro de Rousseau teve nesse período histórico. Suas ideias sobre a soberania do povo, substituindo a vontade singular do príncipe pela vontade geral do povo, inspiraram as revoluções e desempenharam um papel fundamental na transformação política da época.

---

<sup>76</sup> Como diz Nascimento (1988, p. 120) que "todo o 'Contrato Social' não passará de uma grande 'escala', para dizer em seguida que "em nenhum momento Rousseau tenta realizar o modelo político do 'Contrato Social' como programa de ação, mas sua tarefa se limita a uma aplicação prática dos princípios estabelecidos no 'Contrato', apenas como referência a um sistema de medidas". E completa: "Ao tomarem os princípios abstratos do '*Contrato Social*' como um programa político, os revolucionários de 89 inauguraram uma leitura de Rousseau que seria amplamente difundida e aceita por muitos autores do século XIX e por alguns contemporâneos nossos, esquecendo-se de que, em Rousseau, a elaboração de um programa de ação exige muito mais do que o recurso a meras abstrações. Tomaram o instrumento de medida e esqueceram-se do que deveriam medir. Confundiram a escala com o programa. Ou melhor, esqueceram-se dele, porque o consideraram já feito por Rousseau" (Nascimento, 1988, p. 128).

<sup>77</sup> A expressão "a Bíblia da Revolução Francesa" é frequentemente utilizada para enfatizar o impacto significativo e duradouro que o livro "O Contrato Social" de Jean-Jacques Rousseau teve durante a Revolução Francesa. No entanto, essa expressão não é atribuída diretamente a Rousseau, mas é um termo que foi posteriormente cunhado para resumir a influência de suas ideias no contexto revolucionário.

Além disso, a citação destaca a importância de *Do Contrato Social* como um ensaio fundamental na história da filosofia. Isso indica que as ideias de Rousseau tiveram um impacto duradouro no pensamento político e contribuíram para a redefinição dos princípios de governança. A obra trouxe uma nova compreensão sobre o exercício do poder político, enfatizando a necessidade de levar em consideração a vontade coletiva em benefício do bem comum. Através de um contrato social, os indivíduos unem-se para formar uma comunidade política, na qual cada um renuncia à sua liberdade natural em favor do bem comum. O objetivo do contrato é criar uma sociedade em que todos os membros tenham voz e participação nas decisões coletivas, garantindo assim a liberdade política e a igualdade de direitos.

Rousseau parte do pressuposto de que a sociedade humana é regida por um contrato tácito, no qual os indivíduos concordam em renunciar a certas liberdades individuais em troca de benefícios coletivos. Esse pacto é a base para a formação de uma ordem política legítima e justa. O conceito de contrato social, abordado por Rousseau em sua obra é fundamental para compreendermos a forma como ele concebia a organização e a legitimidade da sociedade ou, pelo menos, os princípios básicos para isso. Rousseau argumenta que a pactuação deve ser um acordo mútuo e livremente estabelecido pelos membros de uma sociedade. Segundo ele, cada indivíduo coloca em comum sua pessoa e todo o seu poder sob a suprema direção da vontade geral (Rousseau, 1999d). Essa união voluntária dos indivíduos resulta na formação de uma comunidade política, em que cada um se submete às leis e normas estabelecidas pelo coletivo.

Nesse aspecto, é papel do pacto social estabelecer um arcabouço político que possibilite superar os desequilíbrios e, em nossa perspectiva, manter o movimento pendular dentro de limites aceitáveis. Um acordo, em todas suas cláusulas contratuais que Rousseau desenvolve em seu *Contrato Social*, situa-se, certamente, no ponto extremado ( $\Omega$ ) do espectro de sua filosofia política, mas ao lermos obras mais realistas, como as *Considerações sobre o governo da Polônia*, *Projeto de constituição para a Córsega* e o *Discurso sobre a economia política*, compreendemos que sua filosofia não é “estática”, mas “dinâmica” (Silva, 2023) cujo movimento pendular evita a leitura radical dos revolucionários e amplia a compreensão de que, nessa dinâmica, deve-se buscar o estabelecimento de instituições e mecanismos que promovam a liberdade individual dentro dos limites necessários para a preservação do bem comum.

No entanto, analisemos um pouco mais os princípios: No âmago do contrato social rousseauiano está a noção de que a soberania reside no povo como um todo, e não em um governante ou grupo de governantes. Dessa forma, os indivíduos se unem para formar uma vontade geral, que representa os interesses comuns da comunidade. A vontade geral não é a

simples soma das vontades individuais, mas sim uma vontade coletiva que busca o bem comum e a preservação dos direitos e liberdades de todos os membros da sociedade. Ao renunciar a certas liberdades individuais em favor do contrato social, Rousseau argumenta que os indivíduos ganham uma liberdade coletiva mais ampla e uma segurança maior. O contrato social estabelece as bases para a justiça social, a igualdade de direitos e a proteção dos cidadãos contra a tirania e a opressão. O conceito de contrato social é fundamental para compreendermos a forma como ele concebia a organização e a legitimidade da sociedade. Nesse tratado, Rousseau explora a ideia de um pacto voluntário entre os indivíduos, no qual renunciam parte de sua liberdade em prol do bem comum.

Rousseau expõe a ideia de que, no contrato, cada indivíduo concorda em compartilhar sua pessoa e todo o seu poder, submetendo-se à vontade geral como a suprema autoridade. Além disso, ele enfatiza que, ao estabelecer o contrato social, os indivíduos concordam em colocar os interesses coletivos acima dos interesses individuais, construindo assim uma sociedade baseada na vontade e no benefício do conjunto. A relação entre liberdade e a organização da sociedade política é uma das questões centrais. Rousseau introduz o conceito de "liberdade moral" para descrever as ações possíveis dentro do pacto social. Ele argumenta que a verdadeira liberdade só pode ser alcançada na sociedade civil, onde a liberdade está ligada à virtude e é regulada por leis estabelecidas com base no acordo que promove a vontade geral.

O governo baseado no contrato social não nega a liberdade, mas a protege em seu mais alto nível, garantindo os direitos civis. Ser livre na sociedade é diferente da independência do estado de natureza (A). A liberdade e a autonomia dos cidadãos surgem das leis estabelecidas por cada indivíduo, desde que não entrem em conflito com as leis estabelecidas pela soberania popular para a organização da vida em sociedade. A transição do estado de natureza para a sociedade política implica não apenas na renúncia dos direitos individuais e na obtenção de direitos civis, mas também na perda da independência individual e na conquista da liberdade civil.

Essa obra marca o início da exposição da teoria política de Rousseau, em que são abordados e refutados os equívocos do direito natural que interferiam na compreensão do direito político. O autor dedica os primeiros capítulos a discutir questões fundamentais, como a família, o suposto direito do mais forte, a impossibilidade da escravidão e como a guerra pressupõe um direito estabelecido. Essas análises iniciais servem para preparar o terreno para a apresentação da nova teoria política. A influência política das ideias contidas na obra é evidente, especialmente durante a Revolução Francesa, tanto que alguns, como Derathé (2009) a

chamaram de evangelho da revolução. As ideias de Rousseau sobre a soberania do povo tiveram um impacto significativo na França, inspirando as revoluções e alterando o conceito de poder político, substituindo a vontade singular do príncipe pela vontade geral do povo. *O Contrato Social* tornou-se um ensaio fundamental para a história da filosofia e seu legado político (Rousseau, 1999b, p. 341).

A necessidade de uma liberdade moral, que assegure a autonomia do homem, é apontada como o principal motivo para a transição do estado de natureza para o estado civil. Rousseau argumenta que "a liberdade moral, fazendo parte da ordem física, é baseada na própria natureza" (Rousseau, 1999b, p. 72). Dessa forma, o *Contrato Social* busca garantir não apenas a liberdade individual, mas também a liberdade moral que decorre da vida em sociedade. Nessa perspectiva, o estabelecimento da vontade geral como princípio fundamental se torna crucial para a ordem política. Segundo Rousseau, "a vontade geral é sempre reta e tende sempre ao interesse comum" (Rousseau, 1999b, p. 120). A vontade geral atua como a força unificadora que molda as decisões coletivas, garantindo a busca pelo bem comum e o funcionamento harmonioso da sociedade.

Rousseau enfatiza que o pacto social não é uma renúncia completa da liberdade individual, mas sim uma forma de conciliar a vontade coletiva com a preservação dos direitos individuais. Ele argumenta que "a obediência à lei que se prescreveu a si mesma é liberdade" (Rousseau, 1999b, p. 153). O *Contrato Social* estabelece as bases para uma sociedade livre, na qual a vontade geral prevalece e os direitos individuais são protegidos. Pois, no que diz respeito à liberdade individual e à segurança da vida em sociedade, Rousseau destaca a importância do contrato social como meio de conciliar esses aspectos. Segundo o autor, "cada um de nós põe em comum sua pessoa e todo o seu poder sob a suprema direção da vontade geral" (Rousseau, 1999b, p. 61). Essa concepção implica na submissão dos interesses individuais à vontade coletiva, visando à preservação do bem comum. De acordo com Rousseau, a solução reside no pacto social, no qual prevalece a soberania da sociedade e a vontade política coletiva. Como afirmado pelo autor, "cada um de nós coloca em comum sua pessoa e todo o seu poder sob a suprema direção da vontade geral" (Rousseau, 1973, p. 544).

Ao eixo norteador que perpassa o pensamento político de Rousseau podemos também aplicar a figura do movimento pendular, uma vez que fica evidente a oscilação entre dois polos opostos: liberdade e igualdade. Rousseau reconhece a importância da liberdade individual, mas também ressalta a necessidade de uma igualdade básica que preserve o bem-estar coletivo. Segundo ele, a busca pelo equilíbrio entre esses polos é essencial para uma sociedade justa e

harmoniosa. Portanto, o pêndulo no pensamento de Rousseau revela-se na instabilidade entre a liberdade individual e a igualdade social. Para o autor, é essencial buscar um equilíbrio entre esses polos, evitando tanto a excessiva liberdade individual quanto a excessiva desigualdade social. Como ele ressalta, é necessário um meio-termo que reconcilie a liberdade com a igualdade. Isso reflete a busca de Rousseau por uma sociedade justa e harmoniosa, na qual os interesses coletivos são priorizados em relação aos individuais.

Diante do paradoxo da liberdade política, Rousseau estabelece uma importante distinção entre a submissão à vontade de um homem ou de um grupo de homens, e a submissão à vontade geral. Isso implica em reconhecer a importância da vontade coletiva como representação legítima da comunidade política. Essa concepção de contrato social estabelecido por Rousseau se conecta diretamente com o pêndulo em seu pensamento. Ele reconhece que a sociedade está sujeita a oscilações e desequilíbrios, os quais ocorrem entre dois polos fundamentais: liberdade e igualdade. Rousseau destaca a importância de buscar um equilíbrio entre esses polos, pois tanto a excessiva liberdade individual quanto a excessiva autoridade, resultando em totalitarismo, podem provocar problemas e injustiças.

É relevante citar uma passagem do livro *Paradoxo do Espetáculo*, escrito por Salinas Fortes, que aborda com aguda perspicácia o papel retórico dos paradoxos no discurso de Rousseau, pela qual o autor ressalta que os paradoxos utilizados por Rousseau possuem um propósito argumentativo, visando provocar reflexão e despertar o interesse do leitor.

(...) a obra [de] Rousseau não se propõe como versão adequada do absoluto. Estamos diante de um conjunto de dispositivos de medida e ao lado de numerosos procedimentos retóricos de combate, dos quais o “paradoxo”, que consiste justamente numa composição, junção de opostos, é o mais significativo. O paradoxo contra a *doxa* ou contra o preconceito: eis aí no plano da escrita a palavra de ordem. O paradoxo, ao nível do próprio texto, é um curto-circuito da representação linear. Mais precisamente: trata-se de combater especificamente os “preconceitos” da casta filosófica ou o preconceito do saber discursivo (Salinas Fortes, 1997 p. 93).

Nessa obra, destaca-se o uso estratégico dos paradoxos no discurso de Rousseau como uma forma retórica de combate, visando confrontar as ideias estabelecidas e os preconceitos. Ou seja, o iluminismo paradoxal de Rousseau, traduzido por suas máximas retóricas, é apresentado como uma palavra de ordem, desafiando a representação linear e combatendo os preconceitos da classe filosófica e do conhecimento discursivo. Ou seja, seu próprio discurso se estrutura numa lógica pendular que intenta conciliar os pontos paradoxais, e não dicotômicos, de seu pensamento.

Nesse contexto, ao abordar a renúncia de liberdades individuais em troca de benefícios coletivos, Rousseau enfatiza que no contrato social cada indivíduo se aliena completamente,

abdicando de todos os seus direitos em favor da comunidade. Essa renúncia voluntária é um ato de união e submissão à vontade geral, que representa a soberania coletiva. Segundo Rousseau, é por meio dessa alienação total que os indivíduos se tornam membros plenos da comunidade política, estabelecendo as bases para a organização social e o exercício legítimo do poder (Rousseau, 1999b).

Essa renúncia, de acordo com o autor, é necessária para garantir a preservação e a proteção dos direitos de todos os membros da sociedade, estabelecendo uma harmonia entre as liberdades individuais e o bem-estar geral. Ao renunciar a certas liberdades em favor da vontade geral, os indivíduos contribuem para a construção de uma sociedade justa e igualitária, na qual todos são igualmente protegidos e beneficiados (Rousseau, 1999b). Dessa forma, a renúncia individual é vista como um elemento fundamental para o funcionamento adequado do contrato social e a realização dos objetivos coletivos. Assim, ao estabelecer o contrato social, os indivíduos renunciam a certos direitos individuais em prol do bem comum, submetendo-se à vontade geral. Isso contribui para a construção de uma sociedade equilibrada, na qual a liberdade é exercida dentro dos limites necessários para evitar abusos, e a igualdade é assegurada para prevenir disparidades extremas.

O contrato social aparece, portanto, no espectro do movimento pendular, como a posição mais extrema ( $\Omega$ ) e mais distante do estado de natureza (A). Ambos são pontos extremados, com uma grande carga retórica para servir de referência à perspectiva da realidade que balança entre os pontos intermediários. Se o estado de natureza nunca existiu, uma sociedade como descrita no *Contrato Social* também pode nunca existir, mas serve de parâmetro para se pensar as possibilidades concretas. E, ao analisar o pêndulo apresentado, destaca-se que a sociedade está sujeita a flutuações, podendo se desviar do equilíbrio ideal entre liberdade e igualdade. Esse movimento ocorre quando o governo e as estruturas políticas optam por extremos, seja pela excessiva opressão e restrição de liberdades individuais, ou pela concentração desmedida de poder e agravamento da desigualdade social.

A formação da vontade geral é outro princípio fundamental no contrato social de Rousseau. Ele argumenta que a vontade geral não se confunde com a soma das vontades individuais, mas representa o interesse coletivo e o bem comum. Para ele, "a vontade particular se dirige apenas para a conservação e o bem-estar dos indivíduos, mas a vontade geral tem em vista o bem geral" (Rousseau, 1999b, p. 125). A vontade geral é a expressão da soberania do povo, e sua formação e manifestação são essenciais para a justiça e a legitimidade do contrato social. Igualmente situada no ponto extremo ( $\Omega$ ), a vontade geral, o Legislador, a pena capital,

a religião civil e outros elementos políticos que podem ser interpretados como totalitários, não passam do extraordinário referencial, expresso de modo retórico, mas que, na prática, vale o movimento pendular da realidade. O que é possível fazer? Tal como Rousseau fez nas *Considerações sobre o Governo da Polônia*, podemos fazer na análise de nossa realidade. Ao analisar a sociedade ocidental de nosso tempo, Neidleman (2001), por exemplo, afirma que a Vontade Geral rousseauiana poderia ser traduzida hoje por cidadania. Diz ele:

Ao apropriar-se da vontade geral como modelo de cidadania, a Revolução Francesa seguiu tanto o método de Rousseau como a substância dos seus argumentos. No que diz respeito ao método, os revolucionários sempre defenderam tanto um conjunto abstrato de princípios de direito político como os pré-requisitos para colocar esses princípios em prática. Substantivamente, apropriaram-se do compromisso de Rousseau com a soberania popular, a igualdade e, acima de tudo, a virtude. No entanto, perseguiram estes ideais de formas contraditórias que minaram os seus próprios princípios e transgrediram aspectos essenciais do pensamento político de Rousseau. Nas suas tentativas de racionalizar a vontade, subverteram a soberania popular; no seu esforço para construir a unidade, violaram liberdades básicas; e, ao lutar para eliminar privilégios, destruíram fontes de estabilidade (Neidleman, 2001, p. 118).<sup>78</sup>

Ao contrário desse ponto, as reflexões acerca do estado de natureza (A) presentes nas obras de Rousseau fornecem uma compreensão de que a existência humana está em desarmonia com sua essência. Esta é a particularidade destacada por Rousseau ao denunciar a contradição existente no ser humano entre sua existência concreta e sua essência intrínseca. Em outras palavras, o ser humano, tal como conhecemos por meio de nossa experiência, não vive em conformidade com sua natureza. A história da humanidade é caracterizada pela alienação em relação à sua essência, tornando-se, portanto, uma contradição. Segundo Rousseau, "A força não cria o direito e que obedecer à força é um ato de necessidade" (Rousseau, *O Contrato Social*, Livro I, Capítulo III). Pelos princípios do direito político, expostos nessa obra, os indivíduos renunciam à sua liberdade individual em prol do bem comum, visando à garantia da dignidade, igualdade jurídica e liberdade civil para todos os membros da sociedade. A questão central que se coloca é como conciliar a liberdade natural do homem com a segurança e o bem-estar da vida em sociedade, garantindo o que Neidleman (2001) chamou de cidadania. Como Rousseau afirma:

---

<sup>78</sup>Tradução livre de: In appropriating the general will as a model of citizenship, the French Revolution followed both Rousseau's method and the substance of his arguments. With regard to method, the revolutionaries always advocated both an abstract set of principles of political right and about the prerequisites for putting those principles into practice. Substantively, they appropriated Rousseau's commitment to popular sovereignty, equality, and, above all, virtue. However, they pursued these ideals in contradictory ways that undermined their own principles and transgressed essential aspects of Rousseau's political thought. In their attempts to rationalize will, they subverted popular sovereignty; in their effort to build unity, they violated basic liberties; and, in fighting to eliminate privilege, they destroyed sources of stability (Neidleman, 2001, p. 118).

A soberania não pode ser representada pela mesma razão por que não pode ser alienada, consiste essencialmente na vontade geral e a vontade absolutamente não se representa. (...). Os deputados do povo não são nem podem ser seus representantes; não passam de comissários seus, nada podendo concluir definitivamente. É nula toda lei que o povo diretamente não ratificar; em absoluto, não é lei. (Rousseau, 1999b, p. 108).

Mesmo que o ponto extremo ( $\Omega$ ) não seja possível, ou aconselhável, é preciso considerar que em qualquer situação a vontade geral pode ser expressa pelos representantes do povo e tornar-se o princípio orientador do governo e da tomada de decisões políticas. Rousseau enfatiza que o contrato social surge da necessidade de superar os obstáculos e as limitações do estado de natureza, mas não pode aguilhoar os homens, tal como a sociedade acabou fazendo. Por isso que o *Contrato Social* não pode ser tomado como um manual prático de organização do Estado, como os revolucionários franceses tentaram fazer, mas apenas uma escala de medidas (Nascimento, 1988; Salinas Fortes, 1997) e não um programa.

Assim, descartando o ponto (A), pois como Rousseau diz no prefácio do *Segundo Discurso* que o estado de natureza “talvez nunca tenha existido [e] que provavelmente jamais existirá” (Rousseau, 1999a, p. 44); assim como ponto ( $\Omega$ ), que não passa de uma escala de medidas, nossa tese é a de que a dinâmica formativa que se encontra no *Emílio* é a resposta para essa possível formação de um cidadão moderno (Paiva, 2021), resguardando a liberdade e promovendo sua autonomia. Ou, nos termos desta tese, uma resposta possível à oscilação formativa pendular entre (A) e ( $\Omega$ ).

É importante ressaltar que, a formação de Emílio não visa moldá-lo para um destino predeterminado, como o contrato social ou o isolamento do mundo. Sua educação é concebida para torná-lo capaz de enfrentar qualquer situação: a vida em sociedade, a reclusão, a convivência amorosa ou a autonomia solitária. Essa abertura de possibilidades é, em si, a expressão mais profunda da liberdade. Ao preparar Emílio para a vida, e não apenas para um modelo de vida, Rousseau nos mostra que a autonomia não reside em escolher entre o isolamento ou a vida cívica, mas na capacidade de decidir, com responsabilidade e autenticidade, entre todas as alternativas que se apresentam. É nesse ponto que se revela a força do projeto educacional rousseauiano: ele não forma um cidadão moldado para a cidade, tampouco um homem selvagem idealizado, mas um sujeito ético, sensível e livre.

Nesse sentido, entendo que Emílio é, ele mesmo, o movimento pendular que atravessa toda a filosofia de Rousseau. Sua formação se constrói no ir e vir entre natureza e sociedade, sensibilidade e razão, liberdade e limite, sem que se fixe definitivamente em um desses polos. Em vez de encarnar uma síntese estática ou um ponto de chegada unívoco, Emílio permanece

como uma figura em tensão, sustentando os dois extremos do pêndulo que lhe deram forma. Sua trajetória educativa é, assim, menos sobre conduzi-lo a um destino final e mais sobre ensiná-lo a habitar o movimento, a lidar com os contrastes da existência humana sem se perder neles. Nessa chave, ele não é apenas resultado da oscilação entre polos, mas ele se torna a própria oscilação: aquele que vive o intervalo, que assume o desequilíbrio como condição da liberdade e a instabilidade como fundamento da autonomia.

Ao tratar das obras *Emílio* e *O Contrato Social*, é inevitável que surja a questão da liberdade, como já apresentado anteriormente, seja ela vivida na esfera da formação do sujeito ou no campo da organização política. Se por um lado o *Contrato Social* busca estabelecer uma associação legítima, capaz de garantir a liberdade civil mediante a obediência à vontade geral, por outro, o *Emílio* se ocupa da construção de uma liberdade moral que se sustenta na autonomia interior. Reconheço que a liberdade civil é marcada por uma complexidade distinta: nela, o indivíduo é uma parte do todo, uma unidade fracionária cujo valor depende de sua integração ao corpo social. Já em *Emílio*, há uma tentativa de preservar a inteireza moral do sujeito, mesmo inserido em uma sociedade potencialmente corrompida.

Assim, embora minha hipótese inicial sustentasse a possibilidade de articulação entre essas duas formas de liberdade, compreendo, com base na leitura atenta da banca, que tal conciliação exige cautela. Entendo que, Rousseau não nos entrega, no *Contrato Social*, um modelo aplicável, mas sim uma “escala de medida”, uma norma ideal para julgar os regimes possíveis. Nesse sentido, a liberdade política ali proposta não se realiza empiricamente com a mesma força da liberdade moral praticada em *Emílio*. Este é, portanto, um ponto de inflexão importante na leitura: talvez a única liberdade concretamente possível de ser efetivada seja mesmo a liberdade moral, aquela que se forma no sujeito, e não aquela que depende da coletividade.

Essa leitura é fortalecida pela análise de Judith Shklar (1985), que aponta uma cisão estrutural entre os projetos políticos e pedagógicos de Rousseau. Segundo ela, "*não há uma antropologia unificadora nas obras de Rousseau. Emílio e o Contrato Social não são reconciliáveis, nem em seus objetivos nem em sua estrutura*"<sup>79</sup> (Shklar, 1985, p. 189). Essa afirmação ecoa diretamente a crítica feita pela banca e reforça a necessidade de problematizar a ideia de continuidade entre as obras. Ao lado de Shklar (1985), autores como Louis Althusser

---

<sup>79</sup> Tradução livre de: "There is no unifying anthropology in Rousseau's works. The Emile and the Social Contract are not reconcilable, either in aim or in structure."

(1972) também questionam a viabilidade prática do modelo político rousseauiano, considerando o *Contrato Social* mais como um gesto crítico do que um plano realizável.

Nesse mesmo sentido, é que Milton Meira do Nascimento escreve que “o texto de Rousseau não se presta à função de um manual de organização social” e o entende como “um ensaio especulativo que opera dentro de uma escala conceitual abstrata” (NASCIMENTO, 1988, p. 123), ele nos alerta contra leituras reducionistas do *Contrato Social*. Concedo que há um esforço louvável em proteger o texto de interpretações programáticas, mas, pra mim, isso acaba subavaliando a potência política e pedagógica inerente ao pensamento rousseauiano. É justamente essa potencialidade prática que enriquece o movimento pendular: ele permite que o *Contrato* funcione como horizonte regulador, um marco ideal que se articula com os projetos educativos de *Emílio*. Ou seja, ao invés de descolá-los, precisamos mantê-los unidos: um sustenta o outro. Se o *Contrato* oferece a escala, *Emílio* traduz o programa, não como receita pronta, mas como experiência formativa que ensina a viver entre liberdade e responsabilidade. Dessa forma, o pensamento de Rousseau ganha sua inteireza, oscilando entre abstração e prática, sem ceder à armadilha de uma filosofia politicamente desprovida de corpo.

### **"Rousseau, ama teu país"**

A frase mencionada por Emílio nas *Confissões*, na qual seu pai o levou a presenciar a marcha dos soldados em Genebra e lhe instigou a amar seu país, ressalta a importância que Rousseau atribui ao desenvolvimento do sentimento de patriotismo no processo de formação do indivíduo. Para Rousseau, o patriotismo desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade coesa e virtuosa (Rousseau, 1999b).

Nessa perspectiva, Rousseau defende a ideia de que o amor pelo país deve ser cultivado desde a infância por meio de experiências concretas e uma educação adequada. Ao vivenciar situações como a marcha dos soldados, Jean-Jacques é exposto, quando criança, a um evento que desperta seus sentimentos de pertencimento e identificação com sua nação. A partir dessa vivência, é esperado que o jovem desenvolva um senso de responsabilidade e compromisso com seu país (Rousseau, 1999b). Embora não haja ao longo do romance educacional rousseauiano situações semelhantes à vivenciada por Rousseau em sua infância, o preceptor proporciona vivências e situações nas quais Emílio possa, por sua virtude e formação autônoma, considerar a importância do respeito ao próximo, às leis, ao país e aos símbolos representativos.

No entanto, é fundamental adotar uma abordagem crítica em relação ao patriotismo, a fim de evitar extremismo e exclusão. Autores como Nussbaum (1996a e 1996b) argumentam que o patriotismo pode ser problemático quando se baseia em sentimentos de superioridade ou quando é usado como justificativa para a discriminação e a exclusão de outros grupos. Isso seria, do ponto de vista do movimento pendular, um posicionamento político inflexível no ponto ( $\Omega$ ) e a exigência de um patriotismo extremado, como aconteceu com os regimes totalitários, como o Fascismo, o Nazismo e o Comunismo. Nesse sentido, é importante cultivar um patriotismo que seja fundamentado em valores de justiça, igualdade e respeito pelos direitos humanos, mas que garanta a liberdade e a autonomia das pessoas.

Além disso, Tamir (1995) destaca a importância de um patriotismo cívico, que valorize não apenas o amor à nação, mas também o compromisso com os princípios democráticos e a participação ativa na vida política. Talvez tenha sido esse o sentido nas palavras de Isaac Rousseau a seu filho: “Jean-Jacques, ayme ton pays!”<sup>80</sup>. O patriotismo cívico enfatiza a responsabilidade dos cidadãos em trabalhar pelo bem comum e na construção de uma sociedade mais inclusiva. No entanto, é necessário adotar uma abordagem crítica e reflexiva, baseada em valores de justiça, igualdade e respeito pelos direitos humanos, a fim de evitar a perpetuação de ideias e práticas problemáticas associadas ao patriotismo, como bem ressalta Taylor (2011).

Além disso, a abordagem de Rousseau em relação ao patriotismo e à formação do indivíduo está intrinsecamente ligada ao seu conceito de "vontade geral" e à busca pelo bem comum, ao mesmo tempo que não abandona o sentimento de pertença à natureza. Para Rousseau, o amor pelo país não se trata apenas de um sentimento de apego emocional, mas também de um compromisso ativo com o bem-estar coletivo e a construção de uma sociedade virtuosa.

Essa visão de patriotismo abrangente e solidário é compartilhada por outros teóricos contemporâneos. Por exemplo, Martha Nussbaum (1996a) argumenta em seu livro *Patriotism and Cosmopolitanism* que o patriotismo não deve ser usado como justificativa para desrespeitar ou ignorar os direitos e interesses de outros povos. Ela defende a ideia de um "patriotismo crítico" que busca o bem-estar de todos os cidadãos, bem como a promoção de valores universais. Além do mais, é importante ressaltar que a discussão sobre o patriotismo e suas implicações éticas e políticas é complexa e suscita diferentes perspectivas, pois o patriotismo pode ser entendido como um aspecto importante da identidade pessoal e do senso de

---

<sup>80</sup> Tradução do início do trecho do livro Carta a D'alembert “Jean Jacques, ama o teu país. Vês estes bons genebrinos? São todos amigos, são todos irmãos, a alegria e a concórdia reinam no meio deles [...]” (Rousseau, 1967, pág. 248)

pertencimento, desde que esteja enraizado em uma comunidade moralmente sólida, resultando talvez no que Taylor (2011) chama de ética de autenticidade, como vamos desenvolver na última parte desta tese.

O episódio em que Jean-Jacques presencia a marcha dos soldados em Genebra sob a orientação de seu pai para amar seu país, pode tê-lo ajudado substancialmente no desenvolvimento dinâmico de seu pensamento como um todo e de sua filosofia política. Por um lado (A), sua pictórica e poética descrição das condições naturais, em diversas obras, e, por outro ( $\Omega$ ), o enfático discurso sobre os princípios do direito político no *Contato Social*. A frase “ame teu país” se colocou lado-a-lado com as delícias da vida do campo, vivenciadas por ele em sua infância e ambas as perspectivas balançaram o pêndulo ora para um, ora para outro lado, conforme a circunstância. Por isso, a importância atribuída por Rousseau ao desenvolvimento do patriotismo na formação do cidadão, ao mesmo tempo que no *Emílio* se vislumbra uma educação natural, negativa e com vistas a formar o indivíduo.

No contexto do contrato social, Rousseau argumenta que a soberania reside no povo como um todo, e não em interesses individuais ou grupos privilegiados. Se a “soberania não pode ser representada por outra pessoa além do próprio soberano” (Rousseau, 1999b, p. 48), como já foi citado, o patriotismo, nesse sentido, deve estar alinhado com o bem comum e o ideal de vontade geral, buscando o benefício de todos os cidadãos. É fundamental lembrar que o patriotismo não deve ser usado como uma justificativa para desrespeitar ou marginalizar outros povos ou indivíduos. Basta lembrar que, antes de seu matrimônio, Emílio teve que empreender viagens a fim de conhecer os países, os povos e os governos. Mas não antes de ler o resumo *Do Contrato Social* como uma de suas lições. Como diz Paiva (2011, p. 10): “Não é à toa que o resumo *Do Contrato Social* se encontra no Emílio e faz parte das lições que o jovem Emílio deve receber para poder bem julgar os governos, participar de sua comunidade e ser útil à coletividade”.

Uma discussão crítica sobre o conceito de patriotismo no contrato social nos leva a refletir sobre a necessidade de um patriotismo crítico, que seja fundamentado em valores universais de justiça, igualdade e respeito pelos direitos humanos. Autores como Martha Nussbaum destacam a importância de um patriotismo que transcenda as fronteiras nacionais e abrace a humanidade como um todo, promovendo a solidariedade e a cooperação global. Nussbaum argumenta: "O patriotismo adequado, portanto, deve ser um patriotismo de preocupação com a humanidade em geral" (Nussbaum, 1996a, p. 22).

Em conclusão, a frase mencionada por Emílio nas Confissões ressalta a importância atribuída por Rousseau ao desenvolvimento do sentimento patriótico na formação do cidadão. Rousseau reconhece que o patriotismo desempenha um papel crucial na construção da identidade e responsabilidade cívica.

Através de experiências concretas e uma educação adequada, busca-se despertar esse amor pela pátria e promover um senso de pertencimento e comprometimento com a comunidade. Para Rousseau, o patriotismo não é apenas um sentimento passivo, mas uma força motriz que leva o indivíduo a se envolver ativamente na vida política e social, buscando o bem comum e contribuindo para a construção de uma sociedade justa e equitativa.

No entanto, vale repetir, é importante adotar uma abordagem crítica em relação ao patriotismo. Devemos estar atentos aos perigos do nacionalismo excessivo e do exclusivismo que podem acompanhar esse sentimento de amor pela pátria. Como destaca Martha Nussbaum: "O patriotismo saudável é aquele que se baseia em um amor crítico e engajado, que se preocupa com o bem-estar de todos os membros da comunidade, sem excluir ou marginalizar outros grupos" (Nussbaum, 1996a, p. 12).

Portanto, o patriotismo dentro do contexto do pensamento de Rousseau implica uma postura crítica e comprometida com os princípios de justiça e igualdade, mas sem jamais ferir os princípios da liberdade humana e a condição de autonomia do sujeito. Ou seja, uma forma virtuosa de viver em sociedade, considerando as possibilidades reais que se apresentam. Nisso, Rousseau não era utópico e nem aferrado a um ponto ( $\Omega$ ), extramado, irreconciliável e inatingível. Ao refletir sobre uma situação concreta, como faz com a Polônia, Rousseau não advoga a aplicação dos princípios do contrato social, mas adverte os poloneses dentro de uma perspectiva possível, como veremos a seguir.

### **Considerações sobre o governo da Polônia**

A obra *Emílio, ou da Educação* é amplamente reconhecida como uma exploração profunda sobre a formação do indivíduo, isto é, do homem natural mas em relação com os outros, num possível engajamento social. Tal é o motivo da presença do resumo do *Contrato Social* no livro V. No entanto, para uma compreensão abrangente dessa relação, fazendo mover o pêndulo no sentido de compreender a dinâmica do pensamento de Rousseau, é necessário analisar outras obras, até menos conhecidas, como as *Considerações sobre o governo da Polônia*, que traz importantes *insights* sobre a organização política e sua influência na construção do cidadão ideal. Nesse contexto, a exploração das *Considerações sobre o governo*

da Polônia pode servir de fonte adicional para entender a relação entre Emílio e a sociedade, caso haja algum engajamento, seguindo o conselho de seu tutor:

Mas tu, meu caro Emílio, a quem ninguém impõe esses dolorosos sacrifícios, tu que não escolheste o triste emprego de dizer a verdade aos homens, *vai viver no meio deles, cultiva sua amizade, sê seu benfeitor, seu modelo*; teu exemplo lhes será mais útil do que todos livros e o bem que te verão fazer os comoverá mais do que todos os discursos vãos (Rousseau, 1973, p. 561 – grifo meu).

Assim, ao explorar as bases teóricas da filosofia política de Rousseau, essa parte agora se volta para uma obra que ilumina a dimensão pragmática de seu pensamento. Nesse sentido, é imperativo reconhecer que, embora ambas as obras de Rousseau: *Contrato Social* e *Considerações sobre o governo da Polônia* se debrucem sobre a organização social e a liberdade, seus objetivos centrais divergem significativamente. Enquanto o *Contrato Social* se estabelece como um tratado de princípios ideais para uma associação política legítima – um ponto extremo ( $\Omega$ ) no nosso movimento pendular –, as *Considerações* representam a incursão de Rousseau no campo da aplicação concreta, oferecendo um programa de reformas adaptado às especificidades de uma nação real. Esta transição do plano utópico para o real é fundamental para compreender a flexibilidade e o iluminismo relutante de Rousseau, revelando como a formação do cidadão, tão central em *Emílio*, se articula com as possibilidades e os desafios de uma sociedade política existente, buscando um equilíbrio pragmático entre a teoria e a prática da liberdade.

Rousseau escreveu *Considerações sobre o Governo da Polônia* em 1772, a pedido do Conde Wielhorski, um nobre polonês que buscava conselhos para reformar o sistema político de seu país. Na época, a Polônia enfrentava uma série de problemas, incluindo a interferência de potências estrangeiras e a ineficiência de seu governo. No livro, Rousseau analisa a situação política da Polônia e propõe uma série de reformas para fortalecer o país e proteger sua independência. Algumas das principais ideias apresentadas incluem: Fortalecimento da identidade nacional: Rousseau enfatiza a importância de cultivar um forte senso de identidade e unidade entre os poloneses, a fim de resistir às influências externas; Reforma do sistema educacional: O filósofo propõe um sistema educacional que promova valores cívicos e patrióticos, preparando os cidadãos para servir ao bem comum; Sobre a descentralização do poder, Rousseau sugere a criação de um sistema de governo descentralizado, com maior autonomia para as províncias, a fim de evitar a concentração excessiva de poder; Fortalecimento das leis e da justiça: O autor destaca a necessidade de um sistema legal robusto e imparcial, capaz de garantir a igualdade perante a lei e proteger os direitos dos cidadãos;

Quanto à promoção da agricultura, Rousseau vê na mesma uma base sólida para a economia e a sociedade polonesa, e incentiva políticas que favoreçam o desenvolvimento rural.

Embora não há registros de que as propostas de Rousseau tenham sido implementadas, suas *Considerações sobre o Governo da Polônia* oferecem uma visão valiosa sobre os desafios enfrentados pela Polônia no século XVIII e refletem os princípios políticos e filosóficos do autor. Essa obra se constitui em uma análise crítica da estrutura política desse país, na qual Rousseau propõe alternativas para melhorar a organização governamental. Ao examinar a forma de governo, Rousseau enfatiza a importância de um sistema que permita a participação ativa dos cidadãos nas decisões políticas e garanta a liberdade e a igualdade entre os membros da sociedade. Essas ideias estão intrinsecamente relacionadas ao conceito de contrato social, no qual a soberania é atribuída ao povo como um todo. Portanto, a análise das *Considerações sobre o governo da Polônia* oferece uma perspectiva adicional para compreender a visão de Rousseau sobre a relação entre o sistema político e a formação do cidadão ideal, uma perspectiva complementar àquela apresentada na obra *Emílio*.

A exploração das *Considerações sobre o governo da Polônia* como uma fonte adicional para entender uma possível relação entre *Emílio* e o *Contrato Social* revela-se fundamental para uma compreensão mais abrangente do pensamento político do autor e sua influência na formação do homem duplo, ou composto (Jimack, 1960),<sup>81</sup> podendo ser prospectado nos múltiplos resultados da fórmula  $(A) + (\Omega)/2$ , podendo até resultar no homem ideal e no cidadão exemplar. Em ambas as obras, *mutatis mutandis*, Rousseau aborda questões relacionadas à estrutura política e à formação do indivíduo, estabelecendo uma ligação intrínseca entre o governo ideal e a educação.

Primeiramente, ao analisar as *Considerações sobre o governo da Polônia*, percebemos a preocupação de Rousseau com a participação ativa dos cidadãos no processo político. O autor defende a ideia de um governo republicano baseado na vontade geral, em que todos os cidadãos têm o direito de participar das decisões que afetam a comunidade.

Além disso, a importância atribuída por Rousseau à educação na formação do cidadão ideal também se faz presente nessa obra. O autor reconhece a necessidade de uma educação adequada que desenvolva a virtude e o senso de responsabilidade cívica nos indivíduos. Nesse sentido, a educação descrita em *Emílio* ganha uma dimensão política, sendo considerado um meio para a formação de cidadãos engajados e comprometidos com o bem comum. Como bem

---

<sup>81</sup> “Ele não é duplo, é composto” (1960, p. 96).

interroga o preceptor: “Ó Emílio, onde está o homem de bem que nada deva a seu país?” (Rousseau, 1973, p. 560).

Martha Nussbaum, em sua obra *For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism* (1996b), contribui para a discussão ao abordar a relação entre patriotismo e contrato social. A autora destaca a importância de um patriotismo que transcenda as fronteiras nacionais e abrace a humanidade como um todo, promovendo a solidariedade e a cooperação global. Nesse contexto, a análise das *Considerações sobre o governo da Polônia* nos permite refletir sobre a construção de um patriotismo inclusivo e responsável, alinhado com o ideal de vontade geral proposto por Rousseau, o qual não se encontra se não implícito no *Emílio*.

Emílio é apresentado como um indivíduo que, por meio de uma educação adequada, pode torna-se um cidadão consciente de suas responsabilidades e, caso queira desenvolver uma ação política, engajado na sociedade. A formação de Emílio é enriquecida pelo desenvolvimento moral e intelectual, em harmonia com os princípios *Do Contrato Social*. Como afirma Blaise Bachoffen:

A antropologia que fundamenta o Emílio e o contrato social é a mesma, os princípios são os mesmos antes de mais nada ‘liberdade bem regulada’, os fins são os mesmos (uma sociedade bem ordenada), mas, como sublinha Rousseau, ele tratou ‘dois objetos’ que não é fácil ‘unir em um’ (Bachofen, 2024, p.170)<sup>82</sup>

Esta citação oferece uma perspectiva valiosa sobre a unidade subjacente ao pensamento de Rousseau, particularmente em relação a duas de suas obras mais influentes. O autor destaca que a base antropológica de ambas as obras é a mesma, indicando que a concepção de Rousseau sobre a natureza humana, suas potencialidades e limitações, é consistente em ambos os textos. Esta visão unificada do ser humano serve como fundamento tanto para suas teorias educacionais quanto para suas propostas políticas.

Aprofundando a compreensão da base antropológica que sustenta a obra rousseauiana, a detalhada análise da Professora Marisa Vento (2013), em sua tese de doutoramento, corrobora e enriquece a afirmação de Blaise Bachoffen de que *Emílio* e o *Contrato Social* partilham a mesma fundação. Vento (2013) argumenta que o amor de si constitui o princípio antropológico vetor para o desenvolvimento da moralidade e da virtude no ser humano, atuando como a base essencial tanto para a formação do homem quanto para a do cidadão. Essa premissa é crucial para entender como a vontade particular do indivíduo pode se

---

<sup>82</sup>Tradução livre do original: L'anthropologie qui sous-tend l'Emile et le contrat social est la même, les principes sont les mêmes au premier chef la <liberté bien réglée>, les finalités sont les mêmes (la société bien ordonnée), mais, comme le souligne Rousseau, il a traité <deux objets> qu'il n'est pas simple de <réunir en un seul>.

conformar à vontade geral no contexto do contrato social, pois a raiz moral dessa adesão reside no próprio amor de si. As aparentes dificuldades no emprego do termo amor-próprio por Rousseau, como observado em passagens do Livro IV de *Emílio*, são elucidadas por Pierre Burgelin, que, em suas notas à edição da Pléiade, sugere que a extensão do amor-próprio sobre outros seres o transforma em virtude. Assim, a consistência antropológica, enraizada no amor de si e sua potencial transformação, oferece a coerência moral necessária para o movimento pendular entre a liberdade individual e a responsabilidade cívica, unindo os objetivos formativos de *Emílio* e os princípios políticos de o *Contrato Social*.

Além disso, o princípio central que Bachoffen identifica é o da "liberdade bem regulada". Este conceito é fundamental para entender o pensamento de Rousseau. Em *Emílio*, a liberdade bem regulada se manifesta na abordagem educacional que busca desenvolver a autonomia da criança, permitindo que ela aprenda através da experiência, mas dentro de um ambiente cuidadosamente estruturado pelo educador. No *Contrato Social*, este princípio se traduz na busca por um sistema político que preserve a liberdade individual enquanto estabelece as regras necessárias para a coexistência social harmoniosa.

Bachoffen aponta ainda que o objetivo final de ambas as obras é uma sociedade bem ordenada. Isto sugere que Rousseau via a educação e a política como meios complementares para alcançar uma sociedade mais justa e harmoniosa. A parte final da citação, onde Bachoffen menciona que Rousseau tratou "dois objetos" que não é fácil "unir em um", destaca a complexidade do projeto filosófico de Rousseau. Educação individual e organização social são domínios distintos, cada um com seus próprios desafios e dinâmicas. A dificuldade de unir estes dois aspectos reflete a tensão constante entre o individual e o coletivo que permeia o pensamento de Rousseau.

Esta observação nos convida a considerar a interrelação entre educação e política na filosofia de Rousseau, como suas teorias educacionais informam sua visão política e vice-versa, e o desafio de conciliar o desenvolvimento individual com as necessidades da sociedade. Além disso, ela ressalta a contínua relevância do pensamento de Rousseau, pois a busca por um equilíbrio entre liberdade individual e ordem social permanece um desafio central nas sociedades democráticas modernas, e a relação entre educação e cidadania continua sendo um tema crucial nos debates sobre política educacional e formação cívica.

Em nossa opinião, a citação de Bachoffen ilumina a coerência interna do pensamento de Rousseau, ao mesmo tempo em que reconhece a complexidade de seu projeto filosófico. Ela nos convida a considerar *Emílio ou da Educação* e *Do Contrato Social* não como obras isoladas,

mas como partes complementares de uma visão abrangente sobre como cultivar indivíduos livres e éticos dentro de uma sociedade justa e bem ordenada. Esta perspectiva unificadora enriquece nossa compreensão do legado de Rousseau e sua contínua relevância para os desafios sociais e políticos contemporâneos.

Por sua vez, tomar as *Considerações sobre o governo da Polônia* como uma fonte adicional para entender a relação entre *Emílio* e o *Contrato social*, possibilita entender melhor esse iluminismo relutante de Rousseau, pelo qual apresenta a formação do indivíduo, ao mesmo tempo que fala de uma sociedade contratual. Entre a utopia, ou loucura, como muitos podem ter considerado, e as possibilidades concretas, é a dinâmica do movimento pendular de seu pensamento que vai dar sentido ao paradoxo entre o indivíduo e a sociedade. Como o próprio filósofo afirma:

Portanto, como é possível mobilizar o coração dos homens, para fazê-los amar a pátria e suas leis? Terei coragem de dizer? Com jogos infantis; com instituições que ao observador superficial parecem tolas e frívolas, mas que formam hábitos e compromissos invencíveis. Se esta minha afirmação soa como uma extravagância, sou pelo menos sincero, e admito que a meus olhos tal loucura se apresenta como perfeitamente racional (Rousseau, 2013, p. 226).

O que nos remete aos ensinamentos propiciados por Jean-Jacques, o tutor, ao seu Emílio, que aprendia também através dos jogos, brincadeiras e outras experiências lúdicas. Rousseau argumenta que essas atividades aparentemente triviais têm o poder de formar hábitos e compromissos invencíveis nos cidadãos. Rousseau sugere que atividades lúdicas e instituições que podem parecer superficiais têm um papel crucial na formação do caráter dos cidadãos. Esses jogos e instituições podem incluir festivais, cerimônias, competições e outras atividades que promovem a união e o sentimento de pertencimento à comunidade. Além disso, para ele, através da participação regular nessas atividades, os cidadãos desenvolvem hábitos e compromissos duradouros com sua pátria e suas leis. Esses hábitos e compromissos se tornam parte integrante de sua identidade e os motivam a agir em prol do bem comum.

Além disso, Emílio, como personagem central de sua obra, representa o indivíduo em busca de sua formação humana como um todo, complementada pela formação moral e cívica. Através dos princípios *Do Contrato Social*, ministrados em forma de lição, o preceptor deixa transparecer que a sociedade deve proporcionar um ambiente propício para o desenvolvimento pleno do indivíduo, no qual ele possa alcançar sua autonomia e exercer sua liberdade de forma responsável. A análise dessas obras, em conjunto, permite refletir sobre a importância da participação política, da educação e da construção de um patriotismo responsável e inclusivo.

Ele reconhece que sua afirmação pode soar como uma loucura para alguns, mas defende sua posição, afirmando que, a seus olhos, essa loucura é perfeitamente racional. Mas compreensível na perspectiva do movimento pendular, pois entre a “loucura” de estado puro de natureza (A) e a “loucura” de uma sociedade no estilo *Do Contrato social* ( $\Omega$ ), as possibilidades concretas são retratadas em obras menos “loucas”, como as *Considerações*, e nas entrelinhas de sua literatura, como no romance *Emílio*, pelo qual se vislumbram as possíveis experiências didáticas, além do objetivo final, que é a formação de um homem virtuoso, livre e autônomo.

Portanto, essa perspectiva reflete a visão de Rousseau sobre a importância de cultivar um senso de comunidade e pertencimento entre os cidadãos. Ele acredita que, ao participar de atividades compartilhadas e instituições que promovem a união, os indivíduos desenvolvem um apego emocional à sua pátria e um compromisso com suas leis. Essa abordagem, embora possa parecer não convencional, é vista por Rousseau como um meio eficaz de fortalecer os laços sociais e garantir a estabilidade e a harmonia da sociedade.

Ao considerar as *Considerações sobre o governo da Polônia*, somos convidados a refletir sobre a importância de uma governança justa e equitativa, que promova a participação ativa dos cidadãos e garanta seus direitos e liberdades. Essa análise nos leva a reconhecer a necessidade de um contrato social que estabeleça a base para uma sociedade mais justa, onde cada indivíduo possa contribuir para o bem comum. Assim, a relação entre Emílio e o contrato social nos revela a busca de Rousseau por um modelo de sociedade que concilie a liberdade individual e a responsabilidade coletiva.

Na impossibilidade, a saída é a formação do indivíduo, como aparece no *Emílio*, de modo virtuoso o bastante para que, mesmo sendo um homem natural, possa conviver com os outros de modo pacífico, respeitosa, ético e autêntico. Será livre? Ora, dentro dos princípios da liberdade moderna, tudo indica que sim. Será autêntico? Se lermos a “continuação” do *Emílio*, isto é, a obra *Emílio e Sofia ou os solitários*, todos os contratemplos e desgraças vivenciadas pelo Emílio não foram suficientes para quebrar sua disposição à uma vida virtuosa e, assim, provou sua autonomia.

Autonomia que pode ser encontrada na própria obra, quando por exemplo o autor afirma:

Emílio, agora homem, saberá enfrentar a adversidade, suportar a pobreza, prover sua subsistência, viver, se preciso for, longe de Sofia. Ele não depende nem dos homens, nem do acaso: está acostumado a recorrer apenas a si mesmo; não sabe viver onde não possa viver por seu trabalho (Rousseau, 2010, p. 55).

A citação sugere que Emílio, agora adulto, está preparado para enfrentar as dificuldades da vida, como um sábio. Como deve ter apreendido dos estoicos, como Sêneca (Espíndola, 2023), Rousseau defende que o homem deve ser capaz de lidar com situações adversas e não se abala facilmente diante dos desafios. Emílio é capaz de sustentar a si mesmo, mesmo em condições de pobreza. Ele não depende da riqueza ou do apoio financeiro de outros para sobreviver e está acostumado a contar consigo mesmo. Ele não depende dos outros ou do acaso para resolver seus problemas ou atender às suas necessidades, pois é capaz de viver e trabalhar em diferentes circunstâncias. Ele não está preso a um lugar específico ou a uma situação confortável, mas pode se adaptar e prosperar onde quer que esteja, mesmo que seja longe de Sofia, sua companheira, se necessário. Isso demonstra sua independência emocional e sua capacidade de manter sua identidade e propósito, mesmo quando separado de entes queridos.

Essa citação ressalta a autonomia de Emílio como resultado da educação que recebeu. Através dessa educação, Emílio desenvolveu as habilidades e o caráter necessários para ser autossuficiente, adaptável e emocionalmente resiliente. Ele não está à mercê das circunstâncias externas, mas possui os recursos internos para enfrentar os desafios da vida adulta. Essa ênfase na autonomia e na independência é uma característica central da filosofia educacional de Rousseau, que visa formar indivíduos capazes de pensar por si mesmos, tomar decisões e agir de acordo com seus princípios, em vez de simplesmente se conformar às expectativas da sociedade.

A partir dessas reflexões, é possível fazer uma análise mais aprofundada das ideias de Rousseau sobre a forma de governo e como essas concepções moldam a construção do cidadão ideal em sua filosofia. A importância da soberania popular, a busca pelo bem comum e a relação entre liberdade e responsabilidade são elementos-chave que emergem de suas obras, desempenhando um papel fundamental na formação do indivíduo enquanto membro ativo e consciente de sua comunidade política. Assim, a análise de suas ideias sobre a forma de governo e sua influência na construção do cidadão ideal desempenha um papel fundamental na compreensão do pensamento político do filósofo.

Relembrando, no *Contrato Social*, Rousseau propõe um modelo de governo baseado na vontade geral e na soberania popular, em contraposição aos sistemas políticos absolutistas e aristocráticos de seu tempo. Ele argumenta que o contrato social é um acordo voluntário entre os cidadãos, por meio do qual renunciam a certas liberdades individuais em troca da proteção e do bem-estar coletivo. A partir dessa perspectiva, Rousseau defende a importância de um

governo que esteja em sintonia com a vontade geral do povo, representando os interesses e aspirações comuns da sociedade. Ele destaca que a participação ativa dos cidadãos na tomada de decisões políticas é essencial para a legitimação do governo e para a construção de uma comunidade justa e equitativa. Nesse contexto, a análise das ideias de Rousseau sobre a forma de governo permite examinar como esses princípios influenciam a concepção do cidadão ideal, que se caracteriza por seu engajamento cívico.

No entanto, dada sua condição de “escala” e não de “programa”, assim como os riscos totalitários de sua aplicação *tout court*, é preciso recorrer ao movimento pendular no pensamento de Rousseau, caso contrário podemos cometer equívocos na interpretação do papel significativo que sua reflexão proporciona sobre a forma de governo e sobre as possibilidades da formação do cidadão ideal. Nisso, o pensamento de Rousseau também destaca a importância da participação ativa dos cidadãos na tomada de decisões políticas. Paiva (2010) observa que o filósofo suíço defende, pelos princípios apresentados no *Contrato Social*, que a soberania popular deve ser exercida por meio de assembleias e consultas populares, onde cada indivíduo tem a oportunidade de expressar sua opinião e contribuir para a formação da vontade geral.

Essa dimensão participativa reflete a importância da autonomia individual e da responsabilidade coletiva na construção de um cidadão engajado e comprometido com a vida política e social. O que só é possível pelo movimento pendular entre os pontos às vezes contraditórios. Como discutido por Leite (2018), trata-se de um movimento que oscila entre a necessidade de um poder autêntico para garantir a ordem e a coesão social, e a valorização da autonomia individual e do engajamento ativo dos cidadãos na tomada de decisões políticas. Essa dinâmica reflete a complexidade do pensamento de Rousseau e a sua tentativa de conciliar diferentes princípios em busca de um sistema político que promova tanto a liberdade quanto o bem comum. Diz ele:

Se não compreendermos o movimento pendular entre universal e particular, essa posição parecerá flagrantemente contraditória. A citação<sup>83</sup> está em confronto com as especificidades de uma sociedade, com a corrupção moral enquanto fato incontornável e, nesse caso, a intervenção não deve tentar expurgar o mal, saída contraproducente, mas justamente utilizá-lo para tentar refrear a corrupção, espécie de terapia antiofídica (Leite, 2018, p.161).

---

<sup>83</sup> Minha opinião é, então, a de que, e já o disse em mais de uma ocasião, se deixem subsistir e mesmo estimulem com zelo as Academias, os Colégios, as Universidades, as Bibliotecas, os Espetáculos, e todos os outros divertimentos que possam distrair a maldade dos homens, e impedi-los de ocupar sua ociosidade com coisas mais perigosas. (Rousseau, 1964b, t. II, p. 972).

A análise das ideias de Rousseau sobre a forma de governo e sua influência na construção do cidadão ideal revela uma abordagem única e significativa, porque Rousseau reluta em não tomar partido de uma posição radical, seja no ponto (A), no ponto ( $\Omega$ ), ou em qualquer outro ponto dessa escala. Segundo Paiva (2010), Rousseau acreditava que a forma de governo ideal seria aquela que fosse capaz de garantir a liberdade e igualdade dos cidadãos, promovendo o bem comum e respeitando a vontade geral. Nesse contexto, o autor destaca a importância de um governo forte e centralizado, capaz de garantir a estabilidade e a ordem social (Paiva, 2010), ou seja, um ponto intermediário entre (A) e ( $\Omega$ ), dentro de suas possibilidades concretas e reais.

No entanto, Nussbaum (1996b) levanta preocupações sobre a participação democrática, argumentando que a democracia pode levar à opressão da minoria e ao desprezo pelos direitos individuais. Ela destaca a importância de um sistema político que proteja e respeite os direitos fundamentais dos cidadãos, promovendo a justiça e a igualdade. Essa visão crítica nos leva a questionar até que ponto a participação democrática na forma de governo proposta por Rousseau pode garantir a construção do cidadão ideal. Obviamente que um governo que tomasse o *Contrato Social* como programa poderia levar a uma situação criticada por Nussbaum. Como bem salienta Nascimento (1988, p. 12), “em nenhum momento tenta realizar o modelo político do “Contrato Social” como programa de ação, mas sua tarefa se limita a uma aplicação prática dos princípios estabelecidos no “Contrato”, apenas como referência a um sistema de medidas”, como o faz no *Emílio*.

Por isso, importa considerar a relação entre a forma de governo e a educação na construção do cidadão ideal. Paiva (2010) destaca a importância da ação político-pedagógica na formação do homem em Rousseau. O autor argumenta que a educação deve ser um instrumento para desenvolver virtudes cívicas nos cidadãos, preparando-os para a vida política. Nesse sentido, a forma de governo influencia diretamente a educação, pois é por meio dela que se moldam as disposições e valores dos cidadãos. É pela forma de governo que os processos educativos vão reforçar ou negar a liberdade do indivíduo, vão reforçar ou negar a autonomia do sujeito.

No entanto, é importante refletir sobre os desafios e limitações dessa abordagem. Nussbaum (1996b) argumenta que a educação não deve ser apenas um meio para promover a lealdade ao Estado ou ao governo vigente, mas sim um meio de desenvolver habilidades críticas e éticas nos cidadãos. Talvez seja essa a melhor lição que Emílio recebeu, ao viajar e conhecer os governos sem, contudo, ligar-se a eles de modo comprometedor. Mas desenvolver a

habilidade de estudá-los, analisando seus pontos positivos e negativos, à luz do que estudou no resumo *Do Contrato Social*, a fim de, de modo autônomo, escolher as melhores formas de participação política. Tem razão a autora ao ressaltar a importância da educação para a formação de cidadãos capazes de questionar e buscar a transformação das estruturas políticas injustas.

Enquanto Rousseau enfatiza, por um lado, a importância de um governo forte e centralizado ( $\Omega$ ) e da participação dos cidadãos na vida política, Nussbaum destaca a necessidade de um patriotismo cosmopolita e uma educação que promova habilidades críticas e éticas, que poderia ser muito bem localizado nos diversos pontos do pêndulo, entre os pontos (A) e ( $\Omega$ ). Como Nussbaum não deve ter lido *Emílio*, ou não tenha considerado com maior relevância, é nele que vamos encontrar essa formação. Não um cidadão cosmopolita, mas um ser humano capaz de assumir suas funções sociais, caso seja necessário, com a virtude que aprendeu ao longo de seu processo formativo. Emílio é livre, mas consciente de seu papel social.

O autor Robert Wokler, em sua obra *Rousseau: A Very Short Introduction* (2001), reforça a visão de Rousseau sobre a importância da participação política e da educação na formação cívica. Wokler resalta que Rousseau via a participação cidadã como um meio de desenvolver a virtude e o senso de responsabilidade nos indivíduos, além de promover a igualdade e a justiça na sociedade. Para Rousseau, a formação do cidadão ideal estava intrinsecamente ligada à participação ativa na vida política e à busca pelo bem comum.

Portanto, ao considerar a visão de autores como Wokler, Nussbaum e Paiva, em conjunto com as ideias de Rousseau, percebemos a importância de uma abordagem educacional que valorize a participação política e o desenvolvimento moral dos indivíduos, para além da formação pedagógica e do desenvolvimento sensitivo que aparecem substancialmente no *Emílio*. Essa perspectiva enfatiza a necessidade de formar cidadãos virtuosos, capazes de contribuir para a construção de um governo melhor. A análise sistemática das ideias de Rousseau sobre a forma de governo e sua influência na construção do cidadão ideal nos convida a refletir sobre a importância de uma educação política e moral que promova a participação ativa dos cidadãos e estimule a busca pelo bem comum (Paiva, 2010).

Então, como vimos neste capítulo, temos então que ao examinar *Emílio* como possível cidadão, levamos em consideração as influências de seu ambiente social e educacional em sua formação. Sua educação voltada para a natureza e a liberdade, sob a tutela do preceptor, é fundamental para sua construção como um indivíduo consciente e engajado em sua

comunidade. Além disso, a exploração das *Considerações sobre o governo da Polônia*, escritas por Rousseau, como uma fonte adicional, permitiu compreender melhor a relação entre *Emílio* e o *Contrato Social*. Foi analisado as ideias de Rousseau sobre a forma de governo e sua influência na construção do cidadão ideal. Ficou evidente que Rousseau defende um governo baseado na vontade geral e que proporcione condições igualitárias para todos os cidadãos.

Ao investigar a relação entre *Emílio* e o *Contrato Social*, exploramos as ideias de Rousseau sobre a formação do cidadão. O movimento pendular presente no pensamento de Rousseau evidencia a importância de equilibrar a liberdade individual com a responsabilidade coletiva. Considerando a formação e os valores de *Emílio*, surge a questão de sua adequação como um cidadão *Do Contrato Social* proposto por Rousseau. Emílio, ao longo de sua trajetória, é submetido a uma educação, voltada para a natureza e a liberdade, sob a tutela de seu preceptor, mas também com o objetivo moldar Emílio em um ser humano consciente, responsável e engajado em sua comunidade, consolidando a fórmula  $(A) + (\Omega)/2$ , ou, como diz o próprio Rousseau, atingindo o “duplo objetivo” para eliminar as contradições do homem e os obstáculos à felicidade (Rousseau, 1973).

Autores como Martha Nussbaum e Robert Wokler contribuem para a compreensão da relação entre o cidadão ideal proposto por Rousseau e o contexto *Do Contrato Social*. Além, de Nascimento, Salinas Fortes, Neidleman e etc. Nussbaum (1996b), destaca a importância de um patriotismo que transcenda as fronteiras nacionais e abrace a humanidade como um todo. Ela argumenta que um cidadão do contrato social deve ser capaz de reconhecer a interdependência global e agir em prol do bem comum, indo além do amor exclusivo à sua pátria. Nesse sentido, Emílio, com sua educação voltada para a compreensão da natureza e o respeito à liberdade, pode ser interpretado como alguém que possui a capacidade de se engajar em questões que ultrapassam as fronteiras territoriais, em sintonia com a perspectiva cosmopolita de Nussbaum.

Já Robert Wokler, em sua obra *Rousseau: A Very Short Introduction* ressalta a importância da vontade geral no pensamento de Rousseau. Segundo Wokler, a vontade geral é o elemento central do contrato social, representando a busca pelo interesse comum da sociedade. Emílio, ao ser educado de forma a desenvolver sua autonomia e responsabilidade, está preparado para contribuir para a formação dessa vontade geral, principalmente se considerarmos aqui duas perspectivas: a de Paiva (2010) que coloca o Emílio como “cidadão” de um mundo que não pode ser situado no ponto  $(\Omega)$ , e a de Neidleman (2001) da vontade geral como cidadania – perspectiva que também está longe do ponto  $(\Omega)$ . Um cidadão assim, é capaz

de refletir sobre os interesses coletivos e buscar o bem comum, mesmo que tenha passado por um longo processo de formação individual, de uma educação natural e negativa, como acontece no *Emílio*.

Portanto, a possibilidade de se relacionar o Emílio, como pessoa, aos princípios do *Contrato Social* está em sua capacidade de internalizar os valores e princípios fundamentais desse contrato, mesmo que sua formação seja idealizada e limitada em termos políticos. Sua educação o prepara para ser um indivíduo livre e autônomo, mas também crítico e comprometido com a busca pela justiça e pela igualdade.

Ao concluirmos a Parte II, que se dedicou a explorar a proposta pedagógica de Rousseau no *Emílio*, percebemos como o filósofo articula a educação como um meio de preservar a liberdade e a autonomia do indivíduo. Rousseau nos mostra que a formação de um ser humano autêntico e virtuoso requer um equilíbrio delicado entre a liberdade natural e as exigências da vida em sociedade. Através de métodos que valorizam a experiência sensorial e a curiosidade, ele propõe um caminho educativo que busca não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o fortalecimento moral e emocional. O que nos convida a refletir sobre a importância de uma educação que respeite a individualidade e promova a verdadeira autonomia.

Chegando a esse ponto, o foco se desloca para a inserção do indivíduo na sociedade e a construção de uma cidadania autêntica, dentro das possibilidades que a perspectiva educacional do *Emílio* nos permite conceber, isto é, uma cidadania possível. Por isso, apresentamos as propostas de Rousseau para a vida cívica e a participação política, buscando compreender como ele imagina uma sociedade onde a liberdade individual e a responsabilidade coletiva coexistem harmoniosamente. Essa transição nos permitirá aprofundar a compreensão do ideal rousseauiano de uma sociedade na qual a educação desempenha um papel central na formação de cidadãos virtuosos.

Mon. de La Monarch. fr.

L. 2. pl. 42.

## Parte III

### Terceiro

### Movimento Pendular

On voit ici ~~une~~ la copie d'une miniature de l'ancien manuscrit de Froissart qui est à la bibliothèque du Roy représente l'entrée d'Isabeau de France Reine d'Angleterre à Paris et la réception que lui fait Charles le Bel son frère. On y voit la reine assise à cheval avec toutes les Dames de sa suite. Le Roy est monté sur un cheval dont la housse est chargée de fleurs de Lis, et celui de la Reine Isabeau porte de France écartelé d'Angleterre. Elle a un bonnet en pain de sucre d'une hauteur extraordinaire, chargée de dentelles qui flottent en l'air. Mode qui a duré en France près de 200 ans.

## CAPÍTULO 1 - A MARCHA DA LIBERDADE E DA AUTONOMIA

*“Fostes vós, meu mestre, que me fizestes livre, ensinando-me a ceder ante a necessidade. Que chegue quando lhe agrada, deixarei levar-me sem constrangimento; e como não a quero combater, não me apego a nada que me retenha”*

**Rousseau**

### **Introdução**

Nesta terceira e última parte desta tese, adentramos no que pode ser considerado o "último movimento pendular" no pensamento de Jean-Jacques Rousseau. Este movimento final não representa um simples retorno ao ponto de partida, mas sim uma síntese complexa das ideias anteriormente exploradas. Aqui, buscamos compreender como Rousseau propõe alcançar um estado de equilíbrio dinâmico, onde as tensões previamente examinadas encontram uma resolução harmoniosa, ainda que não definitiva ou estática.

O equilíbrio proposto por Rousseau não deve ser entendido como um estado imutável, estático, ou uma conclusão final. Pelo contrário, trata-se de um processo contínuo de ajuste e readaptação, um equilíbrio que se mantém através do movimento constante, assim como um ciclista mantém seu equilíbrio apenas enquanto está em movimento. Esta concepção dinâmica do equilíbrio reflete a compreensão profunda de Rousseau sobre a natureza mutável da condição humana e a necessidade de uma filosofia que seja tão flexível quanto resiliente.

É neste ponto culminante que se desvelam em Rousseau suas visões mais maduras e sofisticadas sobre educação, desenvolvimento pessoal e organização social. Aqui encontramos a síntese de seu pensamento sobre liberdade, autenticidade e a realização do potencial humano. O filósofo genebrino nos apresenta um modelo de ser humano que é simultaneamente natural e social, individual e coletivo, racional e emocional.

Nos capítulos que se seguem, buscamos examinar como Rousseau articula estes diversos aspectos de sua filosofia: Sua filosofia educacional, conforme delineada em *Emílio*, que busca cultivar um indivíduo que seja tanto autônomo quanto socialmente responsável; Sua concepção de *amor-próprio* bem regulado, que transforma uma potencial fonte de conflito social em um fundamento para a virtude e a cooperação; Sua visão de uma individualidade autêntica que não se opõe à vida social, mas que, paradoxalmente, só pode se realizar plenamente dentro do contexto comunitário e sua proposta de uma liberdade que não é absoluta,

mas condicionada — uma liberdade que encontra sua expressão mais plena dentro dos limites necessários impostos pela natureza e pela sociedade.

Além disso, tentamos explorar como estas ideias não apenas culminam o pensamento de Rousseau, mas também lançam as bases para desenvolvimentos filosóficos posteriores. Em particular, buscamos examinar como o conceito rousseauiano de autenticidade prefigura e influencia a *ética da autenticidade*, defendida pelo filósofo canadense Charles Taylor, estabelecendo assim uma ponte entre o pensamento do século XVIII e as preocupações filosóficas contemporâneas.

Ao longo desta análise, veremos como Rousseau, longe de ser um simples crítico da civilização ou um defensor ingênuo do "retorno à natureza", nos oferece uma visão melhor da condição humana. Sua filosofia, em seu movimento pendular final, não resolve as tensões da existência humana eliminando-as, mas propondo um modo de vida que as incorpora e as transcende, buscando uma harmonia que é tão desafiadora quanto inspiradora.

Este último movimento pendular no pensamento de Rousseau não é, portanto, um fim, mas um novo começo. Ele nos convida a um processo contínuo de autorreflexão, auto aperfeiçoamento e engajamento social, sempre em busca daquele equilíbrio elusivo que caracteriza a verdadeira realização humana.

### **A marcha da natureza e o preceptor como intérprete**

Para Rousseau, cada fase da vida tem suas próprias características e necessidades, e que a educação deve respeitar e se adaptar a essas fases naturais. Assim, como está explícito no *Emílio*, Rousseau divide o desenvolvimento natural em quatro estágios principais: A infância (*infans*), como primeira etapa da idade da natureza (do nascimento aos 2 anos); A segunda etapa (*puer*) da idade da natureza (dos 2 aos 12 anos); A idade da força (dos 12 aos 15 anos) e a idade da razão e das paixões (dos 15 aos 20 anos). Cada estágio tem suas próprias características e demandas educacionais específicas. Por exemplo, durante a "idade da natureza", Rousseau enfatiza a importância da educação sensorial e da exploração física do ambiente: "Como tudo que entra no conhecimento humano entra pelos sentidos, a primeira razão do homem é uma razão perceptiva; ela é que serve de base à razão intelectual: nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos, nossos olhos" (Rousseau, 1973, p. 121)

Na visão de Rousseau, o preceptor (ou educador) desempenha um papel crucial, mas sutil, no processo educacional. Ele não é um transmissor direto de conhecimento, mas um

intérprete da natureza, compreendendo sua marcha, isto é, um facilitador que cria as condições ideais para o desenvolvimento natural da criança. Rousseau descreve o papel do preceptor da seguinte forma: “Jovem instrutor, eu vos prego uma arte difícil, a de governar sem preceitos e de tudo fazer não fazendo nada. Essa arte, concordo, não é de vossa idade; não leva a que brilhem primeiramente vossos talentos, nem a vossa valorização junto aos pais: mas é a única suscetível de dar resultado” (Rousseau, 1973, p. 113). Esta passagem ilustra a complexidade do papel do preceptor. Ele deve guiar sem parecer que está guiando, criar situações de aprendizagem sem impor conhecimentos diretamente.

O preceptor, na filosofia de Rousseau, tem várias responsabilidades principais, como por exemplo, a observação atenta: O preceptor deve observar cuidadosamente a criança para entender suas inclinações naturais, interesses e ritmo de desenvolvimento; a criação de ambientes propícios: Em vez de ensinar diretamente, o preceptor deve criar situações e ambientes que estimulem a curiosidade natural da criança e promovam a aprendizagem através da experiência direta; a proteção contra influências negativas: O preceptor deve proteger a criança de influências sociais prejudiciais que possam corromper sua natureza essencialmente boa e ser um guia sutil: Quando necessário, o preceptor deve orientar gentilmente a criança, mas sempre de uma maneira que pareça que a criança está descobrindo as coisas por si mesma.

Rousseau enfatiza a importância da sutileza na orientação: "Segui um caminho diferente com vosso aluno; que ele imagine sempre ser o mestre e que vós o sejais sempre. Não há sujeição mais perfeita do que aquela que conserva a aparência da liberdade: cativa-se assim a própria vontade" (Rousseau, 1973, p. 114). Rousseau propõe uma estratégia educacional que cria uma percepção de autonomia para o aluno. Esta abordagem visa fazer com que o educando sinta que está no controle de seu próprio aprendizado, mesmo quando, na realidade, está sendo guiado pelo educador. Tal técnica tem várias implicações importantes. Primeiramente, ao acreditar que está no comando, o aluno desenvolve uma motivação intrínseca para aprender. Ele não se sente coagido ou forçado, mas sim impulsionado por sua própria curiosidade e desejo de descoberta. Além disso, esta abordagem ajuda a construir a autoconfiança do aluno. Ao sentir-se capaz de dirigir seu próprio aprendizado, o educando desenvolve uma crença em suas próprias habilidades e julgamentos. Por fim, quando o aluno se vê como o mestre, ele tende a adotar uma postura mais ativa no processo de aprendizagem, fazendo perguntas, explorando e buscando respostas por conta própria.

A frase "que vós o sejais sempre [o mestre]", dita por Emílio adulto ao seu mestre, ressalta o papel crucial, porém discreto, do educador. Rousseau argumenta que o verdadeiro

controle deve permanecer com o educador, mas de uma forma que não seja perceptível para o aluno. Como afirma o próprio filósofo: “Sem dúvida não deve ela fazer senão o que quer; mas não deve querer senão o que quiserdes que ela faça; não deve dar um passo que não tenhais previsto; não deve abrir a boca sem que saibais o que vai dizer” (Rousseau, 1973, p. 114). Isso implica um planejamento cuidadoso por parte do educador, que deve estruturar meticulosamente as experiências e oportunidades de aprendizagem, criando um ambiente que pareça natural e espontâneo, mas que na verdade é cuidadosamente arquitetado. Além disso, o educador deve praticar uma orientação indireta, guiando o aluno através de perguntas, sugestões sutis e manipulação do ambiente de aprendizagem, em vez de dar instruções diretas. Isso requer uma observação constante, onde o educador está sempre atento, observando o progresso e as necessidades do aluno para intervir de maneira apropriada e discreta quando necessário.

Rousseau sugere que quando o aluno acredita que está agindo livremente, ele está mais aberto à orientação e ao aprendizado. A resistência natural à autoridade é minimizada. Paradoxalmente, esta "aparência de liberdade" permite um controle mais efetivo sobre o processo de aprendizagem. Mas temos que observar que ao criar uma sensação de liberdade, o educador consegue alinhar a vontade do aluno com os objetivos educacionais. Isso implica uma internalização de valores, onde o aluno adota os objetivos e valores do processo educativo como se fossem seus próprios. Isso leva a uma motivação sustentável, onde a aprendizagem se torna um desejo interno do aluno, não uma imposição externa, resultando em um engajamento mais profundo e duradouro, levando o aluno a desenvolver a capacidade de autocontrole e autodireção, habilidades cruciais para o aprendizado ao longo da vida.

Portanto, deve ser uma forma de educação que respeita a autonomia do aluno enquanto mantém uma orientação cuidadosa, que desafia os educadores a serem não apenas instrutores, mas também arquitetos habilidosos de experiências de aprendizagem, criando ambientes onde os alunos possam crescer e se desenvolver de maneira aparentemente natural, mas cuidadosamente guiada. Em última análise, a visão de Rousseau nos convida a repensar profundamente a natureza da educação e a relação entre educador e educando, propondo *insights* valiosos sobre como podemos nutrir o desenvolvimento humano de maneira mais eficaz e respeitosa.

Na marcha que o filósofo apresenta, de desenvolvimento corporal, cognitivo, moral e intelectual, ele também coloca grande ênfase na aprendizagem por meio da experiência direta, em oposição à instrução verbal ou à memorização de fatos. Esta abordagem experiencial é particularmente evidente na educação física e sensorial que Rousseau propõe para os primeiros

anos. Ele encoraja atividades que desenvolvam os sentidos e as habilidades físicas da criança, como nadar, correr e escalar. À medida que a criança cresce, Rousseau reconhece a necessidade de introduzir gradualmente conceitos morais e sociais. No entanto, ele insiste que isso deve ser feito de uma maneira que respeite o desenvolvimento natural da criança. Por exemplo, ao discutir a introdução de ideias sobre propriedade, Rousseau sugere criar situações práticas que permitam à criança descobrir por si mesma os princípios envolvidos.

Ele argumenta que cada indivíduo tem suas próprias inclinações e ritmo de desenvolvimento, e que a educação deve ser adaptada a essas características individuais: "Cada espírito tem sua forma própria segundo a qual precisa ser governado" (Rousseau, 1973, p. 80). Esta ênfase na individualidade é revolucionária para a época e antecipa muitas abordagens educacionais modernas que valorizam a personalização do ensino.

Sua ênfase no respeito pelo desenvolvimento natural da criança, na importância da experiência direta e no papel sutil, mas crucial do educador oferece insights valiosos para educadores e pensadores contemporâneos. Não é à toa que o historiador inglês Paul Johnson, mesmo tecendo críticas contra o genebrino, venha dizer que Rousseau foi o mais influente dos intelectuais modernos (Johnson, 2007).

A visão de Rousseau, de uma educação que respeita a individualidade da criança e busca nutrir sua bondade natural, continua a ressoar em muitas práticas educacionais modernas. Como diz Paiva (2016, p. 215), "Assim, de pedagogo romanesco Rousseau se transforma em pedagogo social, ou melhor, pedagogo político, porque estabelece os caminhos para bem conduzir o homem em sua trajetória civil e, valendo-se dos pressupostos naturais e intrínsecos, transformar as estruturas da vida em sociedade".

A visão de Rousseau sobre a marcha da natureza e o papel do preceptor como intérprete nos convida a repensar fundamentalmente nossa abordagem sobre a educação. Ela nos desafia a ver a educação não como um processo de moldar a criança de acordo com nossas expectativas, mas como uma jornada de descoberta e desenvolvimento guiada pela natureza e facilitada por educadores atentos e sensíveis. Por tais considerações é que se torna possível interpretar a educação de Emílio como uma marcha para a liberdade, mas não no sentido irrestrito, de uma liberdade total, irrefreada libertina, e sim no sentido de uma liberdade condicionada por fatores endógenos e exógenos, como vamos delinear.

## **Liberdade condicionada**

A questão da liberdade condicionada é um conceito fundamental e multifacetado na filosofia de Jean-Jacques Rousseau, permeando suas obras mais influentes, como *Do Contrato Social* e *Emílio, ou da Educação*. Rousseau apresenta uma visão complexa e, por vezes, aparentemente paradoxal da liberdade, que se manifesta simultaneamente como natural e social, individual e coletiva. Esta concepção desafia noções simplistas de liberdade como mera ausência de restrições, propondo uma compreensão mais profunda do que significa ser verdadeiramente livre.

No cerne da filosofia de Rousseau sobre liberdade está a distinção crucial entre liberdade natural e liberdade civil. A liberdade natural é uma liberdade irrestrita, mas também precária e insegura. Por outro lado, a liberdade civil é aquela que o indivíduo adquire ao entrar numa sociedade legítima. Rousseau articula esta transição de forma eloquente, ao dizer *Contrato social*: "O que o homem perde pelo contrato social é a liberdade natural e um direito ilimitado a tudo quanto aventura e pode alcançar. O que com ele ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo que possui" (Rousseau, 1999b, p. 77). Esta passagem exemplifica a visão de Rousseau de que a liberdade civil, embora condicionada por leis e convenções sociais, não é necessariamente inferior à liberdade natural. Pelo contrário, ela oferece uma forma de liberdade mais estável e significativa, protegida pelo arcabouço social e legal.

A concepção de liberdade de Rousseau está intrinsecamente ligada à sua ideia de vontade geral. Para ele, a verdadeira liberdade não se realiza no isolamento ou na busca irrestrita dos desejos individuais, mas na harmonização da vontade particular com a vontade coletiva da sociedade. Ele afirma que "a obediência à lei que se estatuiu a si mesma é liberdade" (Rousseau, 1999b, p. 78). Esta declaração profunda sugere que a liberdade autêntica não consiste simplesmente em fazer o que se quer, mas em agir de acordo com fatores endógenos, como a consciência; e fatores exógenos, como as leis que são coletivamente determinadas e que refletem o bem comum. Assim, Rousseau propõe uma forma de liberdade que é simultaneamente individual e social, onde o indivíduo encontra sua expressão mais plena como parte integrante de uma comunidade política.

A relação entre liberdade e natureza é outro aspecto crucial do pensamento de Rousseau. Ele vê a natureza não apenas como uma fonte de liberdade, mas também como um conjunto de limites necessários e benéficos. Rousseau sugere que a verdadeira liberdade não vem da tentativa de transcender os limites naturais, mas do entendimento e da aceitação desses limites. Rousseau argumenta que ao compreender e respeitar as leis da natureza, o indivíduo pode alcançar uma forma de liberdade mais autêntica e sustentável.

. A visão da liberdade como a capacidade de viver dentro dos limites necessários, sejam eles naturais ou sociais, é fundamental para entender a noção de liberdade condicionada, ou “liberdade bem regradada” (Kawauche, 2021), de Rousseau. Ele propõe que a verdadeira liberdade não é a ausência de restrições, mas a capacidade de florescer dentro dos limites que são genuinamente necessários para o desenvolvimento humano e o bem-estar social. Ou seja, uma abordagem que respeita a liberdade da criança, mas dentro de limites cuidadosamente estabelecidos. Rousseau afirma: “[...] deixai a infância amadurecer nas crianças. Alguma lição se faz necessária? Evitai dar-lhe desde logo, se puderdes adiá-la sem perigo” (Rousseau, 1973, p. 80). Esta abordagem educacional visa desenvolver uma liberdade que é consciente de seus limites e responsabilidades, preparando o indivíduo para uma vida de liberdade autêntica dentro da sociedade.

A autenticidade é outro componente crucial da concepção de liberdade de Rousseau. Ele argumenta que muitas das restrições à liberdade não vêm da natureza ou de uma sociedade justa, mas das opiniões e expectativas artificiais impostas pelos outros. Rousseau critica veementemente estas convenções sociais artificiais: “O homem civil nasce, vive e morre na escravidão; ao nascer, envolvem-no em um cueiro; ao morrer, encerram-no em um caixão; enquanto conserva sua figura humana está acorrentado a nossas instituições” (Rousseau, 1973, p. 17). Esta crítica às convenções sociais que limitam a liberdade autêntica do indivíduo é um aspecto central do pensamento de Rousseau, enfatizando a necessidade de distinguir entre limites necessários e constrangimentos artificiais impostos pela sociedade.

A concepção de liberdade condicionada de Rousseau tem implicações profundas para diversos campos. Na esfera política, ele sugere que a verdadeira liberdade não consiste na ausência de governo, mas em um sistema político que reflita genuinamente a vontade geral. Na ética, ela nos convida a reconsiderar nossas noções de autonomia e responsabilidade, sugerindo que somos mais livres quando nossas ações estão em harmonia com o bem comum. Na educação, ela propõe uma abordagem que respeita o desenvolvimento natural da criança, enquanto a prepara gradualmente para as responsabilidades da cidadania.

Ao mesmo tempo, é importante reconhecer as tensões e potenciais contradições na teoria de Rousseau. A ideia de uma vontade geral que todos devem seguir para serem verdadeiramente livres pode ser vista como potencialmente autoritária. A ênfase na natureza como guia pode ser criticada por ignorar as complexidades das sociedades modernas. E a noção de autenticidade pode ser desafiada como sendo demasiado individualista ou romântica.

No entanto, apesar dessas tensões, a visão de Rousseau sobre liberdade condicionada continua a ser profundamente influente e relevante. Ela nos desafia a repensar nossa compreensão de liberdade, sugerindo que a verdadeira liberdade não é fazer tudo o que queremos, mas querer o que é verdadeiramente bom para nós e para a sociedade. Rousseau nos convida a ver os limites não como obstáculos à liberdade, mas como condições necessárias para sua realização plena, levando em consideração especialmente a questão da liberdade condicionada na educação.

O *Emílio* é rico em cenas pedagógicas que ilustram o conceito de liberdade condicionada. Como foi citado anteriormente, uma das cenas mais significativas é o episódio das favas, quando o jovem Emílio deseja cultivar algumas sementes. O tutor permite que ele as plante em um canteiro, mas em um espaço onde já havia sementes de melão plantadas por Roberto, o jardineiro e dono do terreno. Quando Emílio descobre, após os vários dias de trabalho, que suas plantas foram arrancadas, o tutor usa a situação para ensinar sobre propriedade e respeito aos direitos dos outros. Importa repetir o comentário sobre essa cena para elucidar o quanto ela ilustra perfeitamente a liberdade condicionada. Emílio tem a liberdade de plantar o que deseja, mas essa liberdade é limitada pelos direitos dos outros e pelas regras da sociedade. A lição ensina que a verdadeira liberdade não é fazer o que se quer sem considerar os outros, mas entender e respeitar os limites necessários para a coexistência social.

Em outro episódio, agora explorando o tema da Geografia, Rousseau descreve uma cena onde, em vez de ensinar a matéria através de globos e mapas, o tutor leva Emílio para uma caminhada na floresta. Eles se perdem e usam o sol e as estrelas para encontrar o caminho de volta, aprendendo sobre orientação, assim como tendo boa introdução à astronomia e à geografia de forma prática: "Quereis ensinar-lhe a geografia e ides procurar globos, esferas, mapas: quanta estória! Por que todas essas representações? Por que não começais mostrando-lhe o próprio objeto, a fim de que ele saiba, ao menos, de que lhe falais?" (Rousseau, 1973, p. 175). Emílio tem a liberdade de explorar e aprender por si mesmo, mas dentro dos limites estabelecidos pela natureza e pela situação criada pelo tutor. A liberdade de aprendizagem é condicionada pela necessidade prática de encontrar o caminho de volta, ilustrando como os limites naturais podem ser instrutivos e benéficos.

Esse episódio da astronomia serve de exemplo para se pensar as possibilidades práticas da pedagogia rousseuniana, como defende Francisco (2011; 2012), bem como discute a professora Ivone Barbosa, que pode-se projetar aí a criança, neste caso, o Emílio, do "mundo real, concreto, material, em sua forma ideal" (Barbosa, 1997, p. 31), cujo aprendizado pode

acontecer de forma prática. Até porque, como diz Barbosa (1997, p. 144): “A criança pode [...] significar as situações e os objetos a partir de vários critérios, como se está a mostrar: pelo uso, pela necessidade ou pelo desejo imediato de torná-lo visível ou útil. Com as aprendizagens e interações, a criança vai dominando um novo nível de significados [...]”. E exatamente isso que ocorre ao longo da marcha da natureza, bem ordenada pelo sábio preceptor, no *Emílio*.

Outra cena importante é a do episódio dos doces, relatado no Livro Segundo do *Emílio*, que oferece uma vívida demonstração do conceito de liberdade condicionada de Rousseau. Esta cena ocorre durante a educação de Emílio dos 2 aos 12 anos, um período crucial para o desenvolvimento da razão sensitiva da criança. Rousseau (1973) descreve como o preceptor Jean-Jacques decide usar doces para "exercitar na corrida um menino indolente, preguiçoso, sem inclinação para esse exercício" (p. 141). Ele propõe uma corrida entre duas crianças, com um doce como prêmio. O preceptor observa atentamente as reações das crianças e ajusta a atividade conforme necessário. Ele nota: "Se o prêmio não era grande, os que o disputavam não eram ambiciosos" (Rousseau, 1973, p. 142). Isso demonstra como a liberdade das crianças é condicionada não apenas pelas regras do jogo, mas também pelo valor que atribuem ao prêmio. À medida que a atividade se desenvolve, o preceptor introduz novos elementos para enriquecer a experiência. Ele explica: "Para provocar o espírito de competição a longa diversão, diz Rousseau: 'Minha mulher insinuou àquelas que ganhavam bons prêmios que dessem uma parte às suas camaradas, de sorte que a partilha se tornou quase igual, e a alegria geral'" (1973, p. 118). Esta intervenção sutil ilustra como a liberdade das crianças é condicionada para promover valores como generosidade e cooperação.

O episódio evolui para uma lição mais profunda sobre moralidade e justiça. Através desta experiência aparentemente simples de correr por doces, Emílio aprende lições fundamentais sobre justiça, compaixão e interação social. Assim, também podemos observar o que Paiva e Lima afirmam: "mais importante do que jogar, desenhar, tocar algum instrumento musical, dançar e/ou competir, é compreender qual a importância de tais atividades (práticas corporais) para si próprio e para o ambiente social em que está inserido" (2023, p. 17). Esta reflexão captura perfeitamente a essência do episódio.

O episódio conclui com Emílio aprendendo não apenas a correr melhor, mas também a ser mais generoso e a compreender as implicações morais de suas ações. Rousseau observa: "Finalmente, alguns meses de experiências e de erros corrigidos formaram de tal modo seu compasso visual, que, quando eu punha pelo pensamento um doce em algum objeto longínquo, ele tinha o golpe de vista quase tão seguro quanto a fita métrica do agrimensor" (1973, p. 144).

Este episódio ilustra magistralmente como Rousseau concebe a liberdade condicionada na educação. A criança é livre para participar e explorar, mas essa liberdade é cuidadosamente estruturada para promover o desenvolvimento físico, cognitivo e moral. Através de experiências práticas e sensoriais, Emílio aprende lições importantes sobre si mesmo e sobre a sociedade, tudo dentro de um contexto que respeita sua liberdade individual enquanto o guia sutilmente em direção a valores morais e sociais importantes.

Estas cenas pedagógicas do *Emílio* ilustram bem o conceito de liberdade condicionada de Rousseau. Em cada situação, Emílio experimenta uma forma de liberdade que é simultaneamente permitida e limitada por condições naturais, morais, sociais ou econômicas. Através dessas experiências, ele aprende que a verdadeira liberdade não é a ausência de restrições, mas a capacidade de desenvolver dentro de limites necessários e benéficos. Essas lições práticas e experienciais refletem a crença de Rousseau de que a educação deve preparar o indivíduo para uma liberdade que é tanto pessoal quanto socialmente responsável.

Como afirma Manoel Dionizio Neto: "somos levados a refletir sobre a liberdade quando o autor nos fala de uma forma direta e objetiva sobre a necessidade de uma troca da liberdade natural pela civil que deve ser compreendida pela vontade geral e ratificada pela lei que expressa esta vontade" (Neto, 2023, p. 325). Esta transição não é uma simples renúncia à liberdade individual, mas uma reconfiguração da liberdade dentro de um contexto social. Rousseau argumenta que a verdadeira liberdade só pode ser alcançada através da participação na vontade geral e da obediência às leis que nós mesmos criamos.

No *Emílio*, Rousseau apresenta um modelo educacional que visa formar um indivíduo capaz de exercer esta liberdade responsável. Como afirma Neto: "A liberdade necessária à afirmação da cidadania aparece no Emílio como algo a ser alcançado no processo de formação do indivíduo que se faz homem para poder se escolher no meio do mundo" (2023, p. 285).

O processo educativo descrito por Rousseau respeita a natureza da criança enquanto a prepara gradualmente para as responsabilidades da cidadania. Isso levanta a questão mencionada no texto de Manoel Dionizio: "E até que ponto não se pode confundir a educação com o adestramento?" (2023, p. 16). Rousseau responde a esta preocupação propondo uma educação que guia sutilmente, permitindo que a criança aprenda através da experiência e da reflexão. A liberdade condicionada de Rousseau também se relaciona com a ideia de um "contrato pedagógico", mesmo que implícito, entre o educador e o educando. Como afirma Neto: há uma "possibilidade de um acordo desta natureza, quando se encontra, de um lado, aquele que está em condições de comandar sendo disto sabedor, enquanto, do outro lado, está

aquele que ainda não é consciente do que possa significar para ele a instrução que lhe é oferecida, sendo por isso necessário obedecer" (2023, p. 228). Este contrato pedagógico é um microcosmo do contrato social, onde a liberdade é exercida dentro de limites acordados. É importante notar que a concepção de liberdade de Rousseau não é isenta de tensões e potenciais contradições.

A liberdade condicionada de Rousseau é um convite para encontrar nossa verdadeira liberdade não na rejeição de todos os limites, mas na compreensão e aceitação daqueles que são necessários para nosso florescimento individual e coletivo, cuja marcha empreende a valorização dos elementos naturais, como o amor de si e, no silenciamento das paixões, intenta provocar a educabilidade do amor-próprio com vistas à formação de um sujeito autônomo. Rousseau nos oferece uma perspectiva rica sobre o que significa ser verdadeiramente livre, uma perspectiva que continua a inspirar e desafiar o pensamento político, social e educacional até os dias de hoje.

### **A Educação do Amor-Próprio**

Frederick Neuhouser (2008), em sua análise da filosofia de Rousseau, argumenta que o projeto educacional delineado em *Emílio* pode ser entendido como uma tentativa sistemática de educar o amor-próprio. Este processo, segundo Neuhouser, pode ser dividido em três fases principais, cada uma correspondendo a um estágio diferente do desenvolvimento de Emílio e abordando aspectos específicos do amor-próprio. A primeira fase, que abrange os Livros I a III, foca na formação do amor de si e na manutenção da dormência do amor-próprio. Neste estágio inicial, que vai do nascimento até aproximadamente os 12 anos, o objetivo principal é desenvolver na criança um senso sólido de autoestima e autossuficiência baseado no amor de si. Rousseau acreditava que era crucial estabelecer esta base antes que o amor-próprio despertasse plenamente. Durante este período, o tutor de Emílio trabalha para cultivar sua independência, confiança em suas próprias habilidades e um senso de bem-estar que não depende da comparação com os outros. Esta abordagem reflete a crença de Rousseau de que o amor-próprio, se despertado prematuramente ou sem uma base adequada de amor de si, pode levar a uma dependência excessiva da opinião dos outros e a uma busca constante por superioridade. Ao adiar o despertar do amor-próprio e fortalecer o amor de si, Rousseau esperava criar condições para um desenvolvimento mais saudável e equilibrado do amor-próprio quando este finalmente emergisse.

A segunda fase, que corresponde principalmente ao Livro IV, lida com o despertar inevitável do amor-próprio na adolescência e sua educação inicial. Neste estágio crítico, o objetivo é moldar o amor-próprio de Emílio de forma que ele busque estima em vez de aparências superficiais e comparações invejosas. Rousseau reconhece que, uma vez despertado, o amor-próprio não pode ser simplesmente suprimido ou ignorado. Em vez disso, deve ser cuidadosamente direcionado e educado. Neuhouser destaca que um dos principais objetivos de Rousseau nesta fase é cultivar o que ele chama de amor-próprio igualitário – que seria, na metáfora que nesta tese utilizamos, um ponto intermediário entre amor de si originário (A) e amor-próprio exaltado ( $\Omega$ ). Este é um amor-próprio que busca reconhecimento e estima, mas dentro de um quadro de respeito mútuo e igualdade fundamental entre todos os seres humanos. Para alcançar isso, o tutor emprega várias estratégias. Ele expõe Emílio a uma variedade de experiências e encontros que o ajudam a desenvolver empatia, humildade e compaixão pelos outros. Através dessas experiências, Emílio aprende a reconhecer a humanidade comum que compartilha com todas as pessoas, independentemente de suas diferenças superficiais.

Além disso, o tutor trabalha para desenvolver o julgamento moral de Emílio, ensinando-o a avaliar o mérito com base em qualidades intrínsecas e ações virtuosas, em vez de status social ou riqueza. Isso é crucial para formar um amor-próprio que busca estima por razões corretas e de maneiras apropriadas. O tutor também enfatiza a importância da autenticidade, encorajando Emílio a ser verdadeiramente merecedor de estima, em vez de simplesmente parecer merecedor aos olhos dos outros. Um aspecto importante desta fase é o desenvolvimento da piedade (*pitié*) como um contrapeso aos impulsos potencialmente egoístas do amor-próprio. Rousseau via a piedade como uma extensão natural do amor de si, uma capacidade de se identificar com o sofrimento dos outros e sentir compaixão por eles. Ao cultivar a piedade, o tutor busca equilibrar o desejo de Emílio por estima com uma preocupação genuína pelo bem-estar dos outros.

A terceira e última fase, que corresponde ao Livro V, foca na integração social e na preparação de Emílio para entrar na sociedade como um adulto. Neste estágio, o objetivo é equipar Emílio para negociar a tensão inevitável entre ser-para-si e ser-para-outros que caracteriza a vida social. O desafio aqui é permitir que Emílio participe plenamente da sociedade e busque o reconhecimento dos outros, mantendo ao mesmo tempo sua integridade e autossuficiência. Neuhouser (2008) argumenta que esta fase final da educação do amor-próprio envolve ensinar Emílio a equilibrar diferentes aspectos de sua identidade. Por um lado, ele deve manter um senso de si mesmo como um indivíduo autônomo, capaz de julgar seu

próprio valor independentemente da opinião dos outros. Por outro lado, ele deve reconhecer sua natureza fundamentalmente social e a importância das relações com os outros para sua identidade e felicidade. Um aspecto crucial desta fase é ensinar Emílio a lidar com as inevitáveis desigualdades e hierarquias que encontrará na sociedade. Rousseau reconhece que, mesmo em uma possível sociedade justa, haverá diferenças em talentos, realizações e reconhecimento social. O desafio é permitir que Emílio busque excelência e reconhecimento em áreas específicas, sem que isso leve a um senso geral de superioridade ou a uma desvalorização dos outros.

Para alcançar isso, o tutor enfatiza dois princípios fundamentais. Primeiro, ele reforça a ideia da igualdade fundamental de todos os seres humanos como pessoas morais. Emílio aprende a distinguir entre o respeito básico devido a todos os seres humanos e a estima variável que pode ser concedida com base em méritos específicos. Segundo o tutor ensina Emílio a reconhecer o papel da sorte, das circunstâncias e da ajuda dos outros em suas próprias realizações. Isso ajuda a prevenir o orgulho excessivo e promove um senso de humildade e gratidão. Neuhouser argumenta que, para Rousseau, o objetivo final não é suprimir completamente o amor-próprio, mas educá-lo e direcioná-lo de forma construtiva. Um amor-próprio bem educado é essencial para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas de razão, virtude e autodeterminação. Ao mesmo tempo, Rousseau reconhece os perigos do amor-próprio inflamado e busca mitigá-los através de uma educação cuidadosa. Esta abordagem reflete a visão de Rousseau de que a verdadeira liberdade não consiste em fazer tudo o que se quer, mas em querer o que é verdadeiramente bom para si e para a sociedade. A educação do amor-próprio visa formar um indivíduo capaz de exercer essa liberdade responsável.

Por um lado, Rousseau busca cultivar um indivíduo autônomo, capaz de resistir às pressões da opinião pública e manter sua integridade moral. Por outro lado, ele reconhece a natureza fundamentalmente social do ser humano e a importância do reconhecimento e da estima dos outros para nossa identidade e bem-estar. Esta tensão se manifesta de várias maneiras ao longo do processo educativo. Por exemplo, ao ensinar Emílio a julgar seu próprio valor independentemente da opinião dos outros, o tutor deve ao mesmo tempo prepará-lo para participar de uma sociedade onde o reconhecimento mútuo é crucial. Da mesma forma, ao cultivar em Emílio um senso de igualdade fundamental com todos os seres humanos, o tutor deve também prepará-lo para um mundo onde existem hierarquias e desigualdades reais.

Neuhouser (2008) argumenta que Rousseau não busca resolver completamente estas tensões, mas sim equipar Emílio para navegar por elas de forma produtiva. O objetivo é formar

um indivíduo que possa participar plenamente da vida social e buscar reconhecimento, mas que mantenha sempre um núcleo de autonomia e autossuficiência, mesmo em uma sociedade corrompida. Um aspecto crucial da educação do amor-próprio, segundo Neuhouser (2008), é o desenvolvimento da capacidade de julgamento moral. Rousseau acreditava que um amor-próprio bem educado não busca simplesmente qualquer forma de estima ou reconhecimento, mas valoriza especificamente o reconhecimento baseado em qualidades moralmente louváveis. Isso requer o desenvolvimento de um senso moral refinado, capaz de discernir o verdadeiro mérito e valor. Para cultivar este julgamento moral, o tutor expõe Emílio a uma variedade de situações e exemplos que o desafiam a refletir sobre questões de certo e errado, justo e injusto. Através dessas experiências, Emílio aprende a avaliar ações e caracteres não apenas com base em sua aparência externa ou em convenções sociais, mas em termos de seu valor moral intrínseco.

Rousseau era profundamente crítico da tendência da sociedade de encorajar as pessoas a viverem para as aparências, constantemente preocupadas com a impressão que causam nos outros. Em contraste, ele buscava formar em Emílio um amor-próprio que valorizasse ser genuinamente merecedor de estima, em vez de simplesmente parecer merecedor. Para alcançar isso, o tutor enfatiza a importância da integridade e da coerência entre as convicções internas de Emílio e suas ações externas. Ele é encorajado a agir de acordo com seus próprios princípios morais, mesmo quando isso pode não ser imediatamente recompensado com aprovação social. O objetivo é desenvolver um senso de autoestima que dependa mais da consciência de seu próprio valor do que da opinião dos outros. Neuhouser (2008) destaca que esta ênfase na autenticidade não significa que Rousseau ignore a importância do reconhecimento social. Pelo contrário, ele reconhece que o desejo de ser valorizado pelos outros é uma parte fundamental da natureza humana. O desafio é encontrar um equilíbrio entre este desejo de reconhecimento e a manutenção da integridade pessoal.

Já ao cultivar a capacidade de Emílio de se identificar com os outros e sentir compaixão por seu sofrimento, o tutor busca expandir seu senso de si para incluir uma preocupação genuína com o bem-estar dos outros. Esta expansão da preocupação para além do eu é crucial para o projeto de Rousseau de formar um cidadão capaz de participar de uma comunidade política justa. Ao desenvolver um senso de conexão com os outros e uma preocupação com o bem comum, Emílio é preparado para participar na formação e manutenção da vontade geral, um conceito central na teoria política de Rousseau.

Para Neuhouser (2008), Rousseau não via o amor-próprio simplesmente como uma característica fixa da natureza humana, mas como algo que se desenvolve e se transforma ao longo da história humana e dentro de contextos sociais específicos. Isso significa que a educação do amor-próprio não pode ser entendida apenas em termos individuais, mas deve ser vista como parte de um projeto mais amplo de transformação social. Rousseau acreditava que uma sociedade justa e livre só poderia ser alcançada através da formação de indivíduos cujo amor-próprio fosse educado de maneira apropriada. Nesse sentido, o projeto educacional de Rousseau pode ser visto como uma tentativa de intervir no curso da história humana, redirecionando o desenvolvimento do amor-próprio de formas destrutivas e alienantes para formas mais construtivas e emancipatórias. Isso coloca a educação do amor-próprio no centro não apenas de seu pensamento pedagógico, mas também de sua filosofia social e política mais ampla.

Rousseau vê o amor-próprio como uma fonte potencial de conflito, desigualdade e alienação, porém ele também o reconhece como uma força motivadora essencial para o desenvolvimento humano e para a vida social. A educação do amor-próprio, portanto, não visa eliminar completamente esta paixão, mas sim canalizá-la de maneiras produtivas e socialmente benéficas. Esta tensão se manifesta de várias maneiras ao longo do processo educativo descrito em *Emílio*. Por exemplo, o tutor deve equilibrar a necessidade de proteger Emílio das influências corruptoras da sociedade com a necessidade de prepará-lo para participar efetivamente nessa mesma sociedade. Da mesma forma, ele deve cultivar em Emílio um senso de autonomia e autoconfiança, ao mesmo tempo em que o ensina a valorizar e depender dos laços sociais. Neuhouser (2008) argumenta que estas tensões não são simplesmente contradições no pensamento de Rousseau, mas refletem dilemas reais e persistentes na condição humana. A educação do amor-próprio, nesta leitura, não é uma solução simples ou definitiva para estes dilemas, mas uma tentativa de navegar por eles de forma produtiva.

Em conclusão desta parte, a análise de Neuhouser (2008) sobre a educação do amor-próprio em Rousseau revela a profundidade e complexidade deste aspecto de seu pensamento. A análise de Neuhouser (2008) destaca as tensões e desafios inerentes a este projeto, levando em consideração tanto as contribuições duradouras de Rousseau quanto os aspectos problemáticos de seu pensamento.

Outro autor que também contribui para pensarmos na educação do amor-próprio é Laurence D. Cooper, que em sua obra: *Rousseau, Nature, and the Problem of the Good Life* (1999), onde explora a complexa dinâmica entre *amour de soi* e *amour-propre* no pensamento

de Rousseau. Na mesma perspectiva de Neuhouser, Cooper argumenta que, para o genebrino, a educação deve servir como um meio de transformar o amor-próprio, permitindo que ele evolua de um sentimento potencialmente corrosivo para uma força que pode contribuir positivamente para o bem-estar social e individual (Cooper, 1999).

No estado natural, o amor-próprio não é uma característica inata, mas surge como resultado da vida em sociedade, provocando a comparação e a competição. Cooper cita Rousseau ao afirmar que a sociedade alimenta o desejo de reconhecimento e status, distorcendo o amor de si, que originalmente busca apenas a autopreservação e a compaixão. Como ele afirma: “aquele que é movido pelo amor de si busca sua autopreservação e bem-estar, mas não tem o interesse em ser superior ou causar dano a outrem” (Cooper, 1999, p. 13). No entanto, através de uma educação bem-orientada, é possível reverter esse desenvolvimento distorcido. A chave está em ensinar os indivíduos a cultivar um amor-próprio saudável, que busca a excelência pessoal não pelo prestígio, mas pelo valor genuíno de ações virtuosas, como ambos autores destacam.

Cooper comenta ainda que Rousseau vê a educação como uma ferramenta para redefinir o amor-próprio, estimulando o desejo de reconhecimento baseado em méritos reais e contribuições significativas para a sociedade. Este processo envolve a criação de um ambiente no qual os alunos são levados a valorizar a aprovação não dos outros, mas de um senso interno de justiça e moralidade. Cooper entende que Rousseau visualiza uma sociedade onde o amor-próprio, devidamente educado, complementa o amor de si, promovendo a harmonia entre o interesse pessoal e o bem comum.

Nesse sentido, podemos perceber que para Cooper, o papel da educação transcende a mera acumulação de saberes; ela é, na verdade, a força motriz que orienta o desenvolvimento emocional e moral do indivíduo, transformação crucial para a formação de cidadãos que não apenas coexistem pacificamente, mas que prosperam de forma autêntica, mantendo um equilíbrio dinâmico entre os interesses individuais e coletivos. Assim, a educação atua como o mecanismo regulador do pêndulo rousseauiano que apresentamos no início deste trabalho, pois oscila entre o polo do estado natural e do interesse individual (A) e o polo da sociedade e do interesse coletivo ( $\Omega$ ). A fraqueza potencial do amor-próprio, por exemplo, que em seu estado não educado tende a impulsionar o pêndulo para uma busca desenfreada por reconhecimento e status social, é precisamente o que a pedagogia de Rousseau, na interpretação de Neuhouser e Cooper, busca transformar. A educação não suprime esse impulso, mas o

canaliza, ensinando o indivíduo a buscar a estima não pela vaidade, mas pelo mérito genuíno e pela contribuição à comunidade.

Ademais, ao orientar o desenvolvimento emocional e moral, a educação permite que o indivíduo compreenda que seu verdadeiro interesse não se opõe ao bem-estar coletivo. Pelo contrário, a virtude e a contribuição social tornam-se fontes de satisfação pessoal, alinhando o impulso individual com a harmonia da comunidade. Essa é a busca por um ponto de inércia dinâmico, onde o indivíduo, partindo de (A), isto é, sua natureza e seus interesses primários, é educado para se integrar em ( $\Omega$ ), que é a sociedade e seus interesses comuns, sem perder sua autenticidade. Vejo na noção de ponto de inércia, formulada aqui pela fórmula  $M+N/2$ , um modo de expressar a tentativa de equilíbrio que permeia toda a filosofia educativa de Rousseau. Essa ideia se consolidou para mim ao longo da pesquisa, especialmente a partir do cruzamento entre as obras pedagógicas e as obras políticas do autor.

Portanto, a educação, como interpretada por Cooper, é a chave para que o pêndulo de Rousseau não se fixe em extremos destrutivos, mas mantenha um movimento contínuo e produtivo. É por meio dessa orientação profunda que o equilíbrio entre os interesses individuais e coletivos é mantido, permitindo que a sociedade prospere não à custa da autenticidade individual, mas em virtude dela.

## **O domínio de Si**

O conceito de domínio de si ganha particular destaque em sua obra *Emílio e Sofia ou os Solitários*. Esta narrativa, que serve como uma continuação do *Emílio, ou da Educação*, oferece uma exploração profunda e muitas vezes dolorosa das consequências das ideias educacionais de Rousseau quando confrontadas com as complexidades e adversidades da vida adulta. Através das provações de Emílio, Rousseau nos convida a refletir sobre o que realmente significa ter domínio sobre si mesmo em um mundo que frequentemente desafia nossas convicções mais profundas.

Para Rousseau, o domínio de si transcende a noção simplista de mero autocontrole ou disciplina rígida. Em vez disso, ele o concebe como um estado de autonomia moral e emocional que permite ao indivíduo manter sua integridade e virtude mesmo diante das circunstâncias mais adversas. Este conceito está intrinsecamente ligado à ideia rousseauiana de liberdade. Em *Emílio e Sofia ou os Solitários*, Rousseau coloca seu protagonista em uma série de situações extremamente desafiadoras, cada uma servindo como um teste crucial para o domínio de si que Emílio desenvolveu através de sua educação cuidadosamente orquestrada por seu tutor.

A narrativa começa com um golpe devastador: Emílio descobre a infidelidade de Sofia, sua amada esposa. Esta situação serve como um ponto de partida poderoso para a exploração de Rousseau sobre o domínio de si. Ele escreve: "Eu tinha uma esposa amada; perdi-a e não me resta senão morrer. Mas tenho um filho e devo viver por ele. Se não fosse este vínculo, teria deixado uma vida que me é odiosa há muito tempo" (Rousseau, 2010, p. 55). Esta primeiramente ilustra que o domínio de si, na concepção de Rousseau, não significa a ausência de emoções fortes ou a negação do sofrimento. Emílio sente profundamente a dor da traição, a ponto de considerar a morte como uma saída. No entanto, o verdadeiro domínio de si se manifesta na capacidade de agir de acordo com princípios morais mais elevados, mesmo quando as circunstâncias são devastadoras. A decisão de Emílio de viver por seu filho, apesar de seu desejo de morrer, é um testemunho poderoso deste domínio interior.

Rousseau enfatiza repetidamente ao longo da obra que o verdadeiro domínio de si não é uma negação pura e simples das emoções ou um distanciamento frio das relações humanas, mas é como afirma Espindola, um domínio estoico dos sentimentos: "Rousseau visa formar um indivíduo com as características de um estoico, proporcionando-lhe o cultivo interior que lhe concederá a virtude da liberdade" (2023, p. 39). Ou seja, trata-se de uma capacidade de integrar as emoções de forma saudável e manter conexões profundas com os outros sem perder a própria integridade. Ele escreve: "Não é bom que o homem esteja só. As almas humanas querem aderir e nada tem todo o seu preço senão por meio daquilo que se lhe sacrifica" (Rousseau, 2010, p. 80), o que sugere uma visão do domínio de si, onde a força interior não leva ao isolamento, mas permite relações mais autênticas e significativas. O indivíduo que verdadeiramente se domina é capaz de se entregar aos outros sem se perder, de fazer sacrifícios sem se tornar uma vítima.

Na continuidade da narrativa, Emílio enfrenta mais adversidades, incluindo a extrema situação de escravidão e de exílio. Essas experiências servem não apenas para testar seu domínio de si, mas também para refiná-lo e aprofundá-lo. Rousseau faz seu Emílio se expressar de modo muito estoico, dizendo: "Eu me via reduzido à última miséria; ela não me abateu. Vi a morte de perto; ela não me fez empalidecer" (Rousseau, 2010, p. 89), o que ilustra como o domínio de si, na visão de Rousseau, envolve uma forma de coragem moral que permite ao indivíduo manter sua dignidade e integridade mesmo nas circunstâncias mais degradantes. Não se trata apenas de suportar a adversidade, mas de fazê-lo de uma maneira que afirme a própria humanidade e os valores fundamentais.

Um aspecto crucial do domínio de si, conforme explorado por Rousseau é sua relação com a liberdade interior. Ele argumenta, através das experiências de Emílio, que mesmo quando

privado de liberdade externa, um indivíduo com verdadeiro domínio de si pode manter uma forma essencial de liberdade interior. Rousseau também enfatiza que essa condição não é um estado final alcançado de uma vez por todas, mas um processo contínuo de autorreflexão e autodomínio. Ele escreve: "O homem não é um ser simples; é composto de duas substâncias. Se todos não concordam sobre isso, pelo menos concordamos que ele é composto de duas partes ativas, das quais uma é superior à outra" (Rousseau, 2010, p. 30). O que reflete a visão de Rousseau de que o domínio de si envolve um esforço constante para alinhar nossas paixões e desejos com nossa razão e princípios morais.

Rousseau também explora como esse domínio está intrinsecamente ligado à capacidade de formar julgamentos morais autônomos. Considerando as experiências de Emílio, ele argumenta que o verdadeiro domínio de si requer a capacidade de pensar criticamente sobre as convenções sociais e os valores estabelecidos, e de agir de acordo com princípios morais próprios, mesmo quando isso vá contra as expectativas da sociedade. Esta dimensão do domínio de si é particularmente evidente nos momentos em que Emílio se vê forçado a tomar decisões difíceis que vão contra o que seria considerado normal ou aceitável pela sociedade.

. Emílio aprende, através de suas experiências, a sentir profundamente sem ser dominado por suas emoções. Ele desenvolve a capacidade de experimentar paixões intensas, como o amor, a raiva, a tristeza, enquanto mantém a capacidade de refletir sobre essas emoções e agir de maneira ética e racional. Sem isso, as emoções podem virar paixões inflamadas e resultar naquilo que Sêneca já dizia "um sintoma de declínio da alma" (Espindola, 2023, p. 190).

Por fim, através das provações de *Emílio*, percebe-se que o domínio de si é testado e refinado através das experiências da vida, servindo como um ideal orientador para a navegação dos desafios morais e emocionais da existência humana. Este conceito, longe de ser uma mera abstração filosófica, é apresentado como uma prática vital e dinâmica, essencial para a realização pessoal e para a construção de uma sociedade melhor.

## **A autonomia em Rousseau**

A autonomia, conceito central na filosofia Rousseau, permeando suas principais obras como o *Contrato Social*, *Emílio* e os *Discursos*. Para Rousseau, a autonomia está intrinsecamente ligada à liberdade e à formação do cidadão virtuoso capaz de participar ativamente na vida política da comunidade.

No *Contrato Social*, Rousseau busca estabelecer as bases para uma organização política legítima que preserve a liberdade natural do homem ao mesmo tempo em que institui a ordem civil. A autonomia emerge como um ideal a ser alcançado através do pacto social e da participação na vontade geral. Importante destacar que a autonomia, para Rousseau, não significa uma liberdade absoluta, mas a capacidade de autodeterminação dentro dos marcos da lei e da vontade geral. Marques explica: "O que surpreende na afirmação de Rousseau não é que coerções devam ser impostas, mas que sejam elas, essencialmente, que tornem o homem livre" (Marques, 2010, p. 103). Esta aparente contradição se resolve na concepção de que a verdadeira liberdade só pode ser alcançada na vida em sociedade, através da participação ativa na formação das leis.

No *Emílio*, Rousseau desenvolve sua teoria pedagógica visando formar um indivíduo autônomo, capaz de pensar por si mesmo e resistir às pressões sociais. Ele afirma: "O único indivíduo que faz o que quer é aquele que não tem necessidade, para fazê-lo, de pôr os braços de outro na ponta dos seus; do que se depreende que o maior de todos os bens não é a autoridade e sim a liberdade" (Rousseau, 1973, p. 67). A educação proposta visa preservar a bondade natural da criança e desenvolver gradualmente sua razão e autonomia moral. Essa abordagem educativa centrada no desenvolvimento da autonomia contrasta fortemente com os métodos autoritários e memorísticos predominantes na época. Para Rousseau, a verdadeira educação deve estimular a capacidade de pensar por si mesmo e resistir às pressões da opinião e dos costumes, o que Jean-Jacques consegue fazer com seu Emílio, pois como afirma Espíndola: "Emílio alcançou o pleno sentimento de si e de sua existência e é capaz de dirigir de fato sua própria vida" (2023, p. 207).

Mas como já discutimos, é importante ressaltar, como diz Lenne-Cournuez : "O tutor deve paradoxalmente governar sem autoridade, ou seja, manter-se fora de lugar"<sup>84</sup> (2021, p. 50, *tradução nossa*), o que demonstra a ênfase no desenvolvimento natural da criança e a importância de permitir que ela aprenda através da experiência direta, com o tutor atuando mais como um facilitador do que como uma figura de autoridade tradicional. Essa ideia está intimamente ligada ao conceito de autonomia em Rousseau, onde o objetivo é desenvolver indivíduos capazes de pensar e agir por si mesmos.

Ainda, para nos auxiliar no conceito da autonomia, vamos nos valer dos ensinamentos de Lenne-Cournuez que afirma que: "A autonomia pode ser definida pela regra imanente à

---

<sup>84</sup> "[...] le tuteur doit paradoxalement gouverner sans autorité, c'est-à-dire se maintenir hors-place"

inclinação natural da criança, da qual esta toma consciência progressivamente"<sup>85</sup> (2021, p.82-83, *tradução nossa*). Esta frase captura uma ideia fundamental na filosofia educacional de Rousseau. Ela sugere que a autonomia não é algo imposto externamente, mas sim algo que emerge da própria natureza da criança. A autonomia é vista como uma regra ou princípio que já está presente nas inclinações naturais da criança, e o processo educativo envolve ajudar a criança a tomar consciência dessa regra interna de forma gradual.

Conforme os ensinamentos de Johanna Lenne-Cornuez, que para uma educação voltada a desenvolver a autonomia é importante:

Contra uma educação heterônoma, definida como submissão à opinião de outrem sem capacidade de julgar por si mesmo a racionalização do valor intrínseco desta, é preciso conduzir a criança à racionalização de sua afetividade originária, sem fazer uso de mais: sem introduzir promessas ou motivos vaidosos, sem recorrer a uma autoridade percebida como uma vontade arbitrária, sem reduzir o raciocínio a um uso instrumental destinado a estabelecer seu poder ou seu prestígio<sup>86</sup> (Lenne-Cornuez, 2021, p.83, *tradução nossa*).

O que sintetiza aspectos fundamentais da filosofia educacional de Rousseau, particularmente sua visão sobre autonomia e educação natural, como a crítica à educação heterônoma: Rousseau se opõe veementemente a uma educação baseada na submissão cega à autoridade ou opiniões alheias. Ele considera que esse tipo de educação impede o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico. Para Rousseau, a verdadeira educação deve estimular a capacidade de pensar por si mesmo, em vez de simplesmente aceitar passivamente as ideias e valores impostos por outros. Ele acredita que é essencial desenvolver nas crianças a habilidade de avaliar criticamente as ideias e opiniões, incluindo a capacidade de reconhecer o valor intrínseco dessas ideias, em vez de aceitá-las simplesmente por causa da autoridade de quem as propõe. A racionalização da afetividade: Rousseau propõe uma abordagem educacional que busca guiar a criança para compreender e racionalizar suas emoções e inclinações naturais. Isso não significa suprimir ou negar as emoções, mas sim desenvolver uma compreensão racional delas. Esta ideia está ligada à sua crença na bondade natural do homem e na importância de preservar e cultivar essa natureza original. A rejeição de motivações extrínsecas: O filósofo se opõe fortemente ao uso de promessas, recompensas ou

---

<sup>85</sup> "L'autonomie peut être définie par la règle immanente à l'inclination naturelle de l'enfant dont celui-ci prend progressivement conscience"

<sup>86</sup> Contre une éducation hétéronome, définie comme soumission à l'opinion d'autrui sans capacité de juger par soi-même de la rationalisation de la valeur intrinsèque de celle-ci, il faut conduire l'enfant à la rationalisation de son affectivité originaire, sans faire usage de plus : sans introduire de promesses ou de motifs vaniteux, sans recourir à une autorité perçue comme une volonté arbitraire, sans réduire le raisonnement à un usage instrumental destiné à asseoir son pouvoir ou son prestige .

apelos à vaidade como métodos educacionais. Ele acredita que essas táticas corrompem a motivação intrínseca da criança e a tornam dependente de estímulos externos, em vez de desenvolver uma genuína apreciação pelo conhecimento e virtude. A crítica à autoridade arbitrária: Rousseau rejeita o uso de autoridade percebida como arbitrária ou injustificada no processo educativo. Ele argumenta que a obediência cega à autoridade não promove o desenvolvimento moral ou intelectual genuíno. Em vez disso, ele defende uma abordagem em que a criança compreenda as razões por trás das regras e expectativas. É contra o uso instrumental da razão: O filósofo critica a tendência de reduzir o raciocínio a uma mera ferramenta para estabelecer poder ou prestígio. Ele vê isso como uma perversão do verdadeiro propósito da razão, que deve ser usado para buscar a verdade e promover o bem-estar individual e coletivo.

Esta abordagem educacional de Rousseau está intimamente ligada à sua visão mais ampla de autonomia e natureza humana. Ele acredita que os seres humanos são naturalmente bons, mas são corrompidos pela sociedade. Portanto, a educação deve visar preservar e cultivar essa bondade natural, permitindo que a criança desenvolva sua autonomia de maneira orgânica. Pois, a educação, na visão de Rousseau, não deve ser um processo de moldar a criança de acordo com padrões externos, mas sim um processo de permitir que a natureza da criança se desenvolva de maneira saudável e autêntica. O papel do educador é mais o de um guia que remove obstáculos e cria condições favoráveis para o desenvolvimento natural, do que o de um instrutor que impõe conhecimentos e valores. O que demonstra a visão de Rousseau de uma educação que respeita a natureza da criança, promove sua autonomia e evita as armadilhas da educação tradicional que ele criticava.

Essa ênfase na autonomia como objetivo central da educação exerceu enorme influência no desenvolvimento da pedagogia moderna. Educadores e filósofos posteriores, como Pestalozzi, Comenius, Froebel e Dewey, foram profundamente influenciados pela visão rousseauiana de uma educação centrada no desenvolvimento da autonomia do educando.

Para Rousseau: "Cada um de nós põe em comum sua pessoa e todo o seu poder sob a direção suprema da vontade geral" (Rousseau, 1999b, p. 71). Participar da formação da vontade geral é, para Rousseau, o exercício máximo da autonomia política do cidadão. No entanto, a realização prática desse ideal enfrenta desafios significativos. Rousseau propõe a figura do Legislador para lidar com a tensão entre a vontade geral e as vontades particulares. Outro desafio é a formação de facções que podem distorcer a expressão da vontade geral. Para

minimizar esses riscos, Rousseau defende uma sociedade relativamente homogênea e igualitária.

Rousseau critica as desigualdades extremas e a dependência gerada pela divisão do trabalho e pela propriedade privada. No *Contrato Social*, propõe: "Aproximai os graus extremos tanto quanto for possível; não permitais nem homens opulentos nem mendigos" (Rousseau, 1999b, p. 127).

A concepção rousseauiana de autonomia tem uma importante dimensão moral. Para Rousseau, a verdadeira autonomia implica a capacidade de agir de acordo com princípios morais autodeterminados. O cidadão verdadeiramente autônomo é capaz de transcender seus impulsos e interesses particulares para agir de acordo com a vontade geral. Esta concepção de autonomia antecipa em muitos aspectos a filosofia moral de Kant, que reconheceu sua dívida para com Rousseau nesse aspecto. No entanto, a concepção rousseauiana também apresenta tensões e paradoxos, como expresso na frase: "quem se recusar a obedecer à vontade geral a tanto será constrangido por todo o corpo, o que não significa senão que o forçarão a ser livre" (Rousseau, 1999b, p. 75).

Alguns críticos, como Isaiah Berlin, viram nessa passagem uma tendência totalitária no pensamento de Rousseau. Berlin argumenta que a ideia de "forçar alguém a ser livre" abre caminho para justificar a coerção em nome da liberdade, uma lógica que ele vê como perigosamente presente em regimes totalitários modernos. Como afirma Berlin: "Rousseau e seus seguidores... confundiram dois conceitos distintos de liberdade: liberdade para escolher e liberdade para não ser impedido por outros de fazer o que eu escolhi fazer" (Berlin, 2002, p. 45). No entanto, defensores de Rousseau argumentam que essa interpretação é uma simplificação excessiva de seu pensamento. Eles apontam que, para Rousseau, a obediência à vontade geral não é uma submissão cega a uma autoridade externa, mas uma expressão da própria autonomia do cidadão. Como explica Frederick Neuhouser: "A obediência à vontade geral é, para Rousseau, uma forma de autogoverno, não de submissão a uma vontade alheia" (Neuhouser, 2008, p. 57).

A concepção rousseauiana de autonomia desafia a concepção liberal clássica de liberdade, propondo uma visão mais rica de liberdade como autogoverno coletivo. Ao mesmo tempo, levanta questões complexas sobre a relação entre o indivíduo e a comunidade. E, para concluir, afirmamos que a concepção de autonomia em Rousseau é multifacetada, abrangendo dimensões morais, políticas, sociais e educacionais. Ela desafia concepções simplistas de liberdade, propondo uma visão substantiva de liberdade como autogoverno moral e político.

Apesar das tensões e desafios que apresenta, a ideia de autonomia em Rousseau continua a ser uma fonte rica de reflexão para o pensamento político e educacional contemporâneo.

### **De Rousseau a Taylor: o equilíbrio da autenticidade**

A evolução do conceito de autenticidade, fazendo um recorte desde Jean-Jacques Rousseau no século XVIII até Charles Taylor na contemporaneidade, oferece uma perspectiva sobre as mudanças nas concepções de identidade, individualidade e ética ao longo do tempo. Esta linha de pensamento não apenas reflete as transformações sociais e filosóficas ocorridas nesse período, mas também continua a informar debates cruciais sobre o significado da autorrealização e da vida ética em nossa sociedade atual.

Rousseau, vivendo em uma época dominada pela etiqueta aristocrática e pelos emergentes valores burgueses, propôs uma visão radical de autenticidade que desafiava as convenções sociais de seu tempo. Seu gesto simbólico de jogar fora a peruca e o relógio representava uma rejeição das artificialidades sociais em favor de uma existência mais natural e autêntica. Para Rousseau, o progresso da civilização, paradoxalmente, afastava a humanidade de seu estado ideal, que ele concebia como mais próximo da natureza. A crítica de Rousseau à sociedade de seu tempo centrava-se na ideia de que o desenvolvimento da civilização havia corrompido a natureza humana original. Ele argumentava que no estado de natureza, o ser humano era autossuficiente, livre e igual. No entanto, com o advento da civilização, surgiu um tipo de individualismo egoísta, o parecer se tornou mais importante que o ser. Rousseau escreveu no *Discurso sobre a Origem da Desigualdade*: "O homem selvagem e o homem policiado diferem de tal modo, tanto no fundo do coração quanto nas suas inclinações, que aquilo que faz a felicidade suprema de um reduziria o outro ao desespero" (Rousseau, 1999a, p. 114). Esta transição do estado natural para o estado social é central na filosofia de Rousseau. No estado natural, o ser humano vivia em harmonia consigo mesmo e com a natureza, sem necessidade de aprovação externa ou comparação com os outros. No estado social, por outro lado, o indivíduo se torna dependente da opinião alheia, buscando constantemente a aprovação e o reconhecimento externos. Como observa Jean Starobinski, o homem social "abandona a autarquia do estado natural, sente-se vulnerável em sua aparência e deseja parecer para assegurar-se de sua própria existência" (1991, p. 302).

No entanto, é importante notar que Rousseau não defende um retorno ao estado de natureza. Em vez disso, propunha uma forma de individualismo comprometido, que buscava equilibrar as necessidades individuais com as responsabilidades sociais. Este ideal é

exemplificado em sua obra *Emílio ou Da Educação*, onde o autor delineia um programa educacional destinado a formar um indivíduo capaz de manter sua integridade e autenticidade mesmo dentro da sociedade civil.

A educação de Emílio visa preservar a bondade natural do indivíduo enquanto o prepara para viver em sociedade. Rousseau enfatiza a importância de desenvolver o julgamento independente e a capacidade de resistir à opinião pública quando esta se opõe à verdade e à virtude. Esta busca pelo equilíbrio entre as demandas individuais e sociais, entre a autenticidade pessoal e as responsabilidades coletivas, é um tema que ressoa fortemente na filosofia contemporânea, particularmente no trabalho de Charles Taylor.

Taylor escreve sobre Rousseau, que:

Rousseau também articulou da maneira mais influente uma ideia estritamente relacionada. Trata-se da noção do que quero dominar liberdade autodeterminante. É a ideia de que sou livre quando decido por mim mesmo o que me diz respeito, em vez de ser moldado por influências externas (Taylor, 2011, p. 37).

A citação de Taylor sobre Rousseau destaca um conceito fundamental: a liberdade autodeterminante. Esta ideia, que o filósofo canadense considera central no pensamento de Rousseau, sugere que a verdadeira liberdade consiste em decidir por si mesmo, livre de influências externas. Esta citação serve, portanto, como ponto de partida para entender a evolução do conceito de autenticidade. Rousseau estabeleceu as bases para uma compreensão moderna da autenticidade como autodeterminação, uma ideia que continua relevante na filosofia contemporânea.

Taylor, embora reconheça a importância desta contribuição de Rousseau, também a problematiza. Ele propõe uma visão mais dialógica da autenticidade, onde o *self* é formado através de um engajamento crítico com tradições culturais, relacionamentos e significados compartilhados. Ele busca um equilíbrio entre a ênfase de Rousseau na autodeterminação e o reconhecimento da natureza social e dialógica da identidade humana.

Além disso, Taylor enfatiza a dimensão ética da autenticidade. Ser autêntico, para ele, não é apenas seguir os próprios desejos, mas também reconhecer demandas morais que transcendem o eu. O equilíbrio da autenticidade que Taylor busca é uma síntese entre a autodeterminação de Rousseau e o reconhecimento da natureza social e ética da identidade humana.

Esta evolução no pensamento sobre autenticidade reflete mudanças na compreensão da identidade e subjetividade. Enquanto Rousseau via a autenticidade como expressão de uma natureza interior, a qual se manifesta no estado de natureza, mas pode também ser provocada

no estado social, Taylor a vê como algo mais fluido e construído socialmente. Apesar das diferenças, ambos os filósofos compartilham uma preocupação fundamental com a integridade pessoal e a realização humana autêntica, vendo a autenticidade como um ideal ético importante, embora com entendimentos diferentes sobre como esse ideal deve ser perseguido.

Taylor, escrevendo no final do século XX e início do XXI, retoma muita das considerações de Rousseau, mas as recontextualiza para o mundo moderno. Em sua obra *A Ética da Autenticidade*, Taylor identifica três mal-estares da modernidade: o individualismo excessivo, a primazia da razão instrumental e a perda de liberdade política. O individualismo que Taylor critica não é o mesmo individualismo comprometido de Rousseau, mas uma forma extrema que ele vê como prevalente na cultura contemporânea. Esse individualismo excessivo, segundo Taylor, leva a uma perda de significado e a um empobrecimento da vida ética. Ele argumenta que uma vida centrada exclusivamente na realização pessoal, sem consideração pelos laços sociais e pelos horizontes de significado compartilhados, é ultimamente insatisfatória e vazia.

Taylor afirma que o lado sombrio do individualismo é um centrar-se no eu, que tanto achata quanto estreita nossas vidas, tornando-as mais pobres em significado e menos preocupadas com os outros ou com a sociedade. Esta crítica ecoa a preocupação de Rousseau com o egoísmo e a artificialidade que ele via como consequências do desenvolvimento social. No entanto, assim como Rousseau, Taylor não rejeita completamente o ideal de autenticidade. Pelo contrário, ele busca recuperar o que vê como o significado original e mais profundo deste ideal. Para Taylor, a verdadeira autenticidade não é simplesmente uma questão de autoexpressão irrestrita, mas envolve um engajamento significativo com horizontes de valor que transcendem o eu. Diz ele:

Em suma, podemos dizer que a autenticidade (A) envolve (i) criação e construção, assim como descoberta (ii), originalidade e, frequentemente, oposição às regras da sociedade e mesmo potencialmente ao que reconhecemos como moralidade. Contudo, também é verdade, como vimos, que (B) requer (iii) abertura aos horizontes de significado [...] e uma autodefinição no diálogo (Taylor, 2011, p. 73).

Taylor argumenta que nossa identidade é fundamentalmente dialógica, formada através de nossas interações com os outros e com nossa cultura. Portanto, a busca pela autenticidade não pode ser um projeto puramente individual, mas deve envolver um diálogo contínuo com os outros e com as tradições culturais que nos moldam. Esta visão da autenticidade como um projeto dialógico e socialmente enraizado oferece uma síntese interessante das preocupações de Rousseau com a integridade pessoal e o reconhecimento da

natureza fundamentalmente social dos seres humanos. Tanto Rousseau quanto Taylor buscam uma forma de autenticidade que não seja nem conformista nem narcisista, mas que permita ao indivíduo ser verdadeiro consigo mesmo enquanto permanece engajado de maneira significativa com os outros e com a sociedade. Basta lembrar que Emílio não é formado para viver isolado, mas para viver em sociedade, da forma mais autêntica possível (Paiva, 2021).

O movimento pendular é particularmente útil para entender a evolução do conceito de autenticidade de Rousseau a Taylor. Podemos imaginar um pêndulo oscilando entre dois extremos: de um lado, o conformismo social e a submissão total às expectativas externas; do outro, o individualismo radical e a rejeição de todas as influências sociais. Em Rousseau, nesse aspecto, vemos o pêndulo balançar fortemente em direção ao polo individual, em reação ao que ele via como as artificialidades e corrupções da sociedade de seu tempo. Sua ênfase na importância de se libertar das convenções sociais e retornar a uma forma mais natural de existência representa um movimento decidido nessa direção. No entanto, mesmo em Rousseau, o pêndulo não chega ao extremo do individualismo total. Seu conceito de individualismo comprometido e sua visão da educação em *Emílio* mostram um reconhecimento da necessidade de equilibrar as demandas individuais com as responsabilidades sociais, evitando uma posição estática no ponto (A). O pêndulo, portanto, oscila de volta em direção ao centro, buscando um equilíbrio entre os pontos (A) e ( $\Omega$ ), cuja dinâmica possibilite um ponto dinâmico que cônjugue a autenticidade pessoal e o engajamento social.

Com Taylor, vemos uma tentativa consciente de estabilizar o pêndulo em um ponto de equilíbrio. Sua crítica ao individualismo excessivo da cultura contemporânea pode ser vista como uma reação ao pêndulo ter oscilado muito longe na direção do individualismo. Ao mesmo tempo, sua defesa de uma forma de autenticidade que reconhece nossa natureza fundamentalmente dialógica e social representa uma tentativa de encontrar um ponto médio estável. Taylor roga por uma autenticidade que não rejeita completamente as influências sociais e culturais, mas que as engaja criticamente. De modo que este movimento pendular nos ajuda a entender a evolução do conceito de autenticidade como uma busca contínua por equilíbrio. De Rousseau a Taylor, vemos uma tentativa de navegar entre os perigos do conformismo social por um lado e do individualismo excessivo por outro. O desafio, que permanece relevante até hoje, é encontrar uma forma de autenticidade que nos permita ser verdadeiramente nós mesmos sem perder nossa conexão com os outros e com o mundo ao nosso redor.

Assim, percebemos que a linha de pensamento que vai de Rousseau a Taylor nos oferece uma rica exploração do significado da autenticidade em um mundo cada vez mais

complexo e interconectado. Ambos os filósofos, mesmo que separados por mais de dois séculos, compartilham uma preocupação fundamental com a integridade pessoal e a realização humana autêntica. No entanto, eles também reconhecem, cada um à sua maneira, os desafios inerentes à busca da autenticidade. A síntese dessas perspectivas sugere uma compreensão da autenticidade que é ao mesmo tempo pessoal e social, individual e relacional. Ser autêntico, nesta visão, não é simplesmente expressar um eu interior fixo ou rejeitar todas as influências externas.

Esta concepção equilibrada da autenticidade oferece um antídoto valioso tanto para o conformismo social quanto para o individualismo excessivo. Ela reconhece nossa necessidade de autonomia e expressão pessoal, mas também nossa natureza fundamentalmente social e nossa responsabilidade ética para com os outros. Pois, em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado, onde as identidades são constantemente negociadas e renegociadas, esta compreensão da autenticidade se torna ainda mais relevante. Ela nos convida a buscar uma forma de ser que é verdadeira para nós mesmos, mas também aberta ao diálogo, à diferença e à mudança. Como afirma Taylor: “A liberdade moderna e a autonomia nos centram em nós mesmos, e o ideal de autenticidade requer que descubramos e articulemos nossas próprias identidades” (2011, p. 85). Considero que a proposta de formação para a autenticidade, tal como apresentada por Rousseau em *Emílio*, expressa sua tentativa mais elaborada de reconciliar a natureza interior com a exigência de participação na vida civil.

O desafio, tanto para Rousseau quanto para Taylor, e para nós hoje, é encontrar uma forma de autenticidade que nos permita ser fiéis a nós mesmos sem nos isolarmos dos outros ou nos perdermos em um individualismo vazio. É uma busca por uma forma de vida que é ao mesmo tempo genuína e eticamente comprometida, que nos permite melhorar como indivíduos únicos enquanto permanecemos profundamente conectados com nossa comunidade e com o mundo em geral. Neste sentido, a autenticidade emerge não como um estado fixo a ser alcançado, mas como um processo contínuo que exige engajamento social. É um ideal que continua a nos inspirar e desafiar.

## CAPÍTULO 2 - O PÊNDULO DE ROUSSEAU

*“Ora, as necessidades mudam de acordo com a situação dos homens. Há grande diferença entre o homem natural, vivendo em estado natural, e o homem natural vivendo em estado social. Emílio não é um selvagem a ser largado no deserto, é um selvagem feito para viver na cidade. É preciso aí que saiba encontrar o de que necessita tirar proveito de seus habitantes e viver, senão como eles, com eles pelo menos”*

**Rousseau**

### **O Conceito do Movimento Pendular**

Como já desenvolvido nos capítulos precedentes, Jean-Jacques Rousseau apresenta em sua obra uma visão complexa e paradoxal da natureza humana e da sociedade. Para compreender e articular a dinâmica do pensamento rousseauiano, especialmente no que diz respeito à educação e à formação do indivíduo. Esta imagem não apenas captura a essência do movimento dialético presente nas ideias de Rousseau, mas também ilustra a busca constante por equilíbrio que permeia sua filosofia educacional.

O pêndulo, em sua forma mais simples, como foi apresentado na Introdução desta tese, consiste em um peso suspenso por um fio, oscilando de um lado para o outro sob a influência da gravidade. Na física, o movimento pendular é caracterizado por sua regularidade e previsibilidade, governado por leis naturais imutáveis. No contexto da filosofia rousseauiana, o pêndulo representa o movimento constante entre polos opostos: natureza e sociedade, liberdade e restrição, individualidade e cidadania, entre outros. Cada variação do pêndulo simboliza a jornada do indivíduo e, por extensão, da humanidade entre estes extremos, buscando um ponto de equilíbrio que Rousseau acredita ser essencial para o desenvolvimento pleno e autêntico do ser humano.

É crucial distinguir o pêndulo de Rousseau do pêndulo de Foucault, assim como do pêndulo de Newton. O pêndulo de Foucault foi concebido pelo físico francês Léon Foucault em 1851. Ele realizou sua primeira demonstração pública no Panthéon em Paris, causando grande sensação na comunidade científica e no público em geral. Consiste em um pêndulo de grande escala, geralmente com vários metros de comprimento. A massa do pêndulo é substancial, frequentemente uma esfera metálica pesada. O ponto de suspensão permite que o pêndulo oscile livremente em qualquer plano vertical. O plano de oscilação permanece fixo no

espaço, enquanto a Terra gira sob ele. Esse modelo de pêndulo forneceu uma demonstração visual e convincente da rotação da Terra, ajudou a confirmar teorias sobre a mecânica da Terra como um corpo rotativo e contribuiu para o desenvolvimento da física do movimento em referenciais não inerciais.

Embora isso seja óbvio, vale ressaltar que enquanto o pêndulo de Foucault é um dispositivo físico real, o "pêndulo de Rousseau" é uma metáfora filosófica. O pêndulo de Foucault demonstra uma verdade física objetiva (a rotação da Terra), enquanto o de Rousseau explora verdades filosóficas e sociais mais subjetivas. Ambos, no entanto, desafiam percepções convencionais e convidam a uma reflexão mais profunda sobre nossa posição no mundo. O pêndulo de Foucault, assim como a metáfora do pêndulo em Rousseau, serve como um poderoso símbolo da busca humana pelo conhecimento e compreensão, tanto do mundo físico quanto do filosófico. Ambos nos lembram da importância de questionar nossas suposições e buscar uma compreensão mais profunda da realidade.

Já o pêndulo de Newton é governado por leis físicas estritas e eventualmente chega ao repouso devido ao choque das bolinhas alinhadas. Diferente disso, o Pêndulo de Rousseau é uma construção filosófica que representa um movimento perpétuo e idealizado. No pêndulo newtoniano, o choque transfere a energia da bolinha para o pêndulo, mas gradualmente dissipa a energia do sistema, levando-o a um estado de repouso. Este processo é previsível e mensurável, refletindo a visão mecanicista do universo predominante na física clássica. Em contraste, o Pêndulo de Rousseau não está sujeito a tais limitações físicas e, por isso, não implica descanso ou posição estática de repouso. Ele não “perde energia” e, dada sua importância nas questões humanas e sociais, simboliza um movimento contínuo e dinâmico, representando a constante negociação entre forças opostas na natureza humana e na sociedade.

A ausência do choque (semelhante ao pêndulo de Newton) no pêndulo de Rousseau é significativa. Ela sugere que, na visão do filósofo, não é necessária uma ação violenta, revolucionária, mas um processo contínuo de ajuste e reajuste, uma busca perpétua pelo equilíbrio ideal entre as diversas forças que moldam a existência humana. Além disso, enquanto o pêndulo de Newton opera em um plano bidimensional, o Pêndulo de Rousseau pode ser concebido como operando em múltiplas dimensões, refletindo a complexidade das interações entre indivíduo, sociedade e natureza na filosofia rousseauiana. Vejamos abaixo:

Figura 3

PÊNULO DA FÍSICA	PÊNULO DE ROUSSEAU
Componentes: peso, fio, ponto de suspensão	O peso representa o indivíduo ou a sociedade
Movimento: oscilação regular entre dois pontos extremos	Os pontos extremos simbolizam conceitos opostos
Forças atuantes: gravidade, tensão do fio	O movimento pendular representa a busca constante por equilíbrio
Características: periodicidade, amplitude, frequência	A ausência de choque sugere um processo contínuo e idealizado
Sujeito ao choque (no caso de pêndulo de Newton), eventualmente chega ao repouso	Não sujeito ao choque, mas a um movimento perpétuo
Movimento previsível e mensurável	Representa um processo dinâmico e contínuo
Representa uma visão mecanicista do universo	Simboliza a constante negociação entre forças opostas na natureza humana e na sociedade

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2025.

O movimento pendular de Rousseau simboliza a constante oscilação entre conceitos aparentemente contraditórios em sua obra, tais como: a) Natureza *versus* Sociedade: O movimento entre o estado natural do homem e as exigências da vida social. b) Liberdade vs. Autoridade: A tensão entre a liberdade individual e a necessidade de ordem social. c) Sensibilidade vs. Razão: O balanço entre a intuição emocional e o raciocínio lógico. d) Autenticidade vs. Convenção Social: A busca pelo equilíbrio entre ser verdadeiro consigo mesmo e atender às demandas sociais.

Apesar do movimento pendular, Rousseau busca um ponto central, um equilíbrio dinâmico entre extremos. Isso se manifesta em várias áreas de seu pensamento: a) Educação: No *Emílio*, busca-se um equilíbrio entre a liberdade natural da criança e a necessária orientação do educador. b) Política: No *Contrato Social*, procura-se harmonizar a liberdade individual com o bem comum. c) Ética: Mediação entre o amor-próprio (*amour-propre*) e o amor de si (*amour de soi*), porém, como apresentado na introdução, observamos que esse ponto central não é estático.

O conceito do pêndulo em Rousseau também serve como uma ferramenta para criticar os extremos sociais e filosóficos de sua época. Ele via a sociedade de seu tempo como desequilibrada, oscilando excessivamente para um lado ou outro em várias questões

fundamentais, por isso ele pode ser visto também como um instrumento para recuperar a autenticidade perdida na sociedade moderna.

Cumpramos ressaltar a importância do trabalho de Rafael Leite. Segundo ele:

Se não compreendermos o movimento pendular entre universal e particular<sup>87</sup>, essa posição parecerá flagrantemente contraditória. A citação está em confronto com as especificidades de uma sociedade, com a corrupção moral enquanto fato incontornável e, nesse caso, a intervenção não deve tentar expurgar o mal, saída contraproducente, mas justamente utilizá-lo para tentar refrear a corrupção, espécie de terapia antiofídica (Leite, 2018, p. 161)

Embora Leite (2018) use o sentido de movimento pendular para a análise do teatro, considerando o universal e o particular, aqui utilizamos no sentido de polos categóricos nos quais Rousseau desenvolveu sua filosofia: por um lado a natureza e por outro a sociedade. Nesse sentido, o movimento pendular de Rousseau não é apenas uma metáfora estática, mas um conceito dinâmico que captura a essência de seu pensamento filosófico. Ele nos convida a abraçar a complexidade e a contradição inerentes à existência humana, lembrando-nos que a busca por equilíbrio e autenticidade é um processo contínuo, não um destino final a ser alcançado.

## O Pêndulo e a Epistemologia Rousseauiana

O conceito do movimento pendular em Rousseau também tem implicações para sua compreensão do tempo e da história. Diferentemente de muitos de seus contemporâneos iluministas, depois sacramentado pelos positivistas, que viam a história como um progresso linear em direção à perfeição.

O movimento pendular sugere que não há um "fim da história" ou um estado final de perfeição a ser alcançado. Em vez disso, há um movimento contínuo entre diferentes estados, cada um com suas próprias virtudes e desafios. Esta visão se reflete na forma como Rousseau discute a história da humanidade, desde o estado de natureza até a sociedade civil, e em sua crítica ao otimismo excessivo em relação ao progresso tecnológico e social.

A este aperfeiçoamento teve início, como podemos ver nos *Discursos*, a partir da perfectibilidade. A *perfectibilité*, segundo Rousseau, é a capacidade única do ser humano de se

---

<sup>87</sup> Mostrar a coerência desse procedimento, que eu chamei de movimento pendular, ou seja, a concordância entre o discurso teórico-filosófico, responsável por estabelecer princípios antropológicos e políticos, e a intervenção a nível localizado no que diz respeito aos espetáculos foi o meu objetivo, pois permite que se possa compreender em seu correto estatuto a oscilação entre a crítica à entrada de um teatro francês em Genebra e a produção literário-teatral do filósofo genebrino (Leite, 2018, p.243-244).

aperfeiçoar ao longo do tempo. É uma característica que distingue primeiramente os humanos dos outros animais e que está na base de todo o desenvolvimento histórico e cultural da humanidade. Rousseau introduz o conceito de perfectibilidade em seu *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*. Ele o apresenta como uma faculdade distintiva do ser humano, que permite a adaptação e o progresso. Para ele, elas permitem o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos; possibilita a criação de cultura, arte e ciência e facilita a adaptação a diferentes ambientes e circunstâncias.

Rousseau argumenta que no estado de natureza, a perfectibilidade permanece latente. É apenas com o desenvolvimento da sociedade que esta capacidade se manifesta plenamente, para o bem ou para o mal. Ela é vista como o motor do progresso social, mas também como a fonte de muitos males da civilização, pois à medida que a sociedade se desenvolve, os humanos se afastam de sua bondade natural original. Ele vê a perfectibilidade como intimamente ligada à liberdade humana. É a capacidade de escolher e se adaptar que permite aos humanos serem verdadeiramente livres, mas também os torna responsáveis por suas escolhas. Através do seu conceito de perfectibilidade, Rousseau oferece uma crítica sutil ao otimismo excessivo do Iluminismo em relação ao progresso. Ele reconhece o potencial de melhoria, mas também alerta para os perigos do desenvolvimento descontrolado. Uma vez que a *perfectibilité* representa, por um lado, o potencial humano para o crescimento, a adaptação e o progresso; mas por outro, é vista como uma fonte potencial de corrupção e desigualdade. Este conceito está no cerne da visão de Rousseau sobre a natureza humana e o desenvolvimento social, oferecendo uma perspectiva única sobre os desafios e possibilidades da condição humana.

A perfectibilidade, apesar de ter sido tratada no *Segundo Discurso*, também pode ser encontrada no *Emílio*:

Imaginas meu Emílio, com pouco mais de vinte anos, bem formado, bem constituído de espírito e de corpo, forte, sadio, bem disposto, hábil robusto, sensato, dotado de razão, de bondade, de humanidade, de bons costumes, de gosto, amando o belo, fazendo o bem, liberto do império das paixões cruéis, isento do jugo da opinião [...] (Rousseau, 1973, p. 493).

Esta descrição reflete a ideia de perfectibilidade, mostrando como Emílio, por meio da educação adequada, desenvolveu-se em direção a um ideal de ser humano. Esta passagem reflete a ideia de que os seres humanos têm a capacidade de se desenvolver e melhorar através da educação e da experiência, que é a essência do conceito de perfectibilidade de Rousseau.

O conceito do pêndulo também tem implicações para a teoria do conhecimento de Rousseau. Ele criticava tanto o racionalismo puro, assim como o empirismo estrito, buscando

um equilíbrio entre razão e experiência sensorial, que pode ser encontrado no próprio *Emílio*, através das lições já citadas nos capítulos anteriores, que demonstram o ensino de Emílio o qual procura integrar a experiência sensorial direta com o desenvolvimento do raciocínio e da compreensão, criando um método de ensino que envolve tanto os sentidos quanto o intelecto. O pêndulo epistemológico rousseauiana oscila entre a intuição direta e o raciocínio abstrato, entre o conhecimento prático e a reflexão teórica. Em *Emílio*, vemos esta abordagem em ação: o jovem Emílio aprende primeiro através da experiência direta com o mundo natural, mas gradualmente desenvolve capacidades de abstração e raciocínio.

Esta visão pendular do conhecimento tem implicações para a pedagogia, pois sugere que a educação deve alternar entre experiências concretas e reflexão abstrata, entre observação e teorização, o que pode ser observado em diversas passagens do próprio *Emílio*, quando Rousseau enfatiza a importância de partir da observação direta dos fenômenos naturais, evitando explicações abstratas prematuras: “Na procura das leis da natureza, começai sempre pelos fenômenos mais comuns e mais sensíveis, e acostumai vosso aluno a não tomar esses fenômenos por razões e sim por fatos” (Rousseau, 1973, p. 187), ou quando ressalta a valorização da descoberta autônoma no processo de aprendizagem: “Sem dúvida aprendemos noções bem mais claras e bem mais seguras das coisas que aprendemos assim por nós mesmos, que das que recebemos dos ensinamentos de outrem” (Rousseau, 1973, p. 186), valorizando que o aprendizado deve seguir uma progressão natural, adequada ao desenvolvimento cognitivo da criança: “Seus progressos na geometria poderiam servir-vos de teste e de medida certa para o desenvolvimento de sua inteligência” (Rousseau, 1973, p. 173).

O objetivo que se pode depreender de tais passagens é o de desenvolver um indivíduo capaz de navegar entre diferentes modos de compreensão, adaptando-se às demandas de diversas situações, enquanto mantém sua integridade intelectual e moral. Rousseau enfatiza a importância de uma educação que não apenas transmita conhecimentos, mas que cultive a capacidade de pensar criticamente e aplicar o aprendizado de forma prática e ética, oscilando em busca de um agir autêntico, que abstraia o melhor da dinâmica entre a figura do homem do estado de natureza (A) e o cidadão pleno do modelo espartano ( $\Omega$ ). Tal abordagem visa formar um ser humano versátil e resiliente, capaz de enfrentar os desafios de um mundo corrompido, mas em constante mudança que possibilita as intervenções de um homem/cidadão autêntico, nos moldes do Emílio. Ao invés de simplesmente memorizar informações ou seguir cegamente as convenções sociais, o indivíduo educado segundo os princípios de Rousseau deve ser capaz

de analisar situações complexas, fazer julgamentos independentes e agir de acordo com princípios morais sólidos.

Além disso, esta educação busca equilibrar o desenvolvimento intelectual com o crescimento emocional e moral. Rousseau argumenta que uma verdadeira compreensão do mundo não vem apenas do conhecimento livresco, mas da experiência direta e da reflexão sobre essa experiência. Como ele afirma: "Certamente, com as disposições naturais do aluno, por pouco que o mestre escolha com prudência e critério suas leituras, por pouco que o oriente no caminho das reflexões que delas deve tirar, este exercício será para ele um curso de filosofia prática" (Rousseau, 1973, p. 270). Portanto, o objetivo final é criar um indivíduo autônomo, capaz de pensar por si mesmo, adaptar-se a novas situações e contribuir positivamente para a sociedade, mantendo sempre sua autenticidade e integridade moral. Esta abordagem holística à educação visa preparar o indivíduo não apenas para um papel específico na sociedade, mas para uma vida plena e significativa em qualquer circunstância que possa encontrar.

### **A Formação do Indivíduo em *Emílio***

Jean-Jacques Rousseau, em sua obra seminal *Emílio ou Da Educação*, apresenta uma abordagem inovadora para o desenvolvimento do indivíduo, a qual pode ser colocada sob a perspectiva do pêndulo e interpretada em sua dinâmica polissêmica. Esta metáfora pode, por exemplo, ilustrar o constante balanço entre diferentes forças formativas que moldam o crescimento e a educação do indivíduo desde a infância até a idade adulta. Ao longo do livro, Rousseau traça a jornada de Emílio, seu aluno hipotético, através das várias fases da vida, demonstrando como este equilíbrio dinâmico entre diferentes princípios educacionais contribui para a formação de um ser humano completo e virtuoso.

Na primeira fase da vida de Emílio, Rousseau enfatiza a importância de permitir que a criança explore e aprenda por si mesma, enquanto o educador cria um ambiente controlado que facilite essa exploração segura. Este é o primeiro movimento pendular que observamos: a oscilação entre a liberdade natural da criança e a necessária intervenção do educador. Essa primeira fase, visa preservar a bondade natural da criança, protegendo-a das influências corruptoras da sociedade, o papel do educador nesta fase inicial é mais de proteção do que de instrução ativa. No entanto, esta liberdade não é absoluta. O educador deve criar um ambiente controlado que permita esta exploração segura: "Preparai de longe o reinado de sua liberdade e o uso de suas forças, deixando a seu corpo o hábito natural, pondo-a em condições de sempre

ser senhora de si mesma e de fazer em todas as coisas a sua vontade, assim que a tiver" (Rousseau, 1973, p. 43).

Assim, é possível ver como o pêndulo se move entre a liberdade da criança e a orientação sutil do educador. O objetivo é criar um ambiente onde a criança possa desenvolver-se naturalmente, mas com a segurança necessária para evitar danos físicos ou morais. À medida que Emílio cresce e entra na fase da infância média, a dinâmica pendular se move entre a educação dos sentidos e o desenvolvimento inicial da razão. Rousseau enfatiza a importância da experiência sensorial direta como base para o conhecimento, mas gradualmente introduz conceitos mais abstratos e racionais: "Os sentidos são os primeiros instrumentos de nosso conhecimento. Portanto, os primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos, nossos olhos" (Rousseau, 1973, p. 121).

Nesta fase, Rousseau propõe que a educação deve focar-se primeiramente no desenvolvimento dos sentidos e na compreensão do mundo físico. Ele argumenta que as crianças devem aprender através da experiência direta, explorando seu ambiente e interagindo com objetos reais, em vez de receber informações abstratas. Rousseau incentiva o educador a estimular a curiosidade natural da criança, mas também a permitir que ela desenvolva suas próprias soluções para os problemas que encontra. Este é um exemplo claro do movimento pendular entre a experiência sensorial e o desenvolvimento do raciocínio. Pois, à medida que a criança cresce, Rousseau sugere uma introdução gradual de conceitos mais abstratos: "Na medida em que o ser sensível se faz ativo, adquire um discernimento proporcional a suas forças; e é somente com a força superior à de que tem necessidade para se conservar, que se desenvolve nele a faculdade especulativa suscetível de empregar o excesso de força em outras atividades" (Rousseau, 1973, p. 111). Essa pendulação entre o concreto e o abstrato, entre o sensorial e o racional, é fundamental para o desenvolvimento equilibrado da criança, segundo Rousseau.

Na adolescência, o pêndulo oscila entre o desenvolvimento individual e a introdução à sociedade. Emílio começa a aprender sobre relações humanas e moralidade, mas Rousseau insiste que isto deve ocorrer de forma gradual e cuidadosa, para evitar a corrupção prematura do caráter natural do jovem: "Anima-se o olhar e examina os outros seres, começa-se a mostrar interesse pelos outros, a sentir que não se é feito para viver só: assim é que o coração se abre para as afeições humanas e torna-se capaz de apego" (Rousseau, 1973, p. 242). Nesta fase, Rousseau reconhece a importância das emoções e das relações sociais no desenvolvimento do adolescente. No entanto, ele adverte contra uma exposição prematura às complexidades e vícios da sociedade e sugere que o educador deve ajudar o adolescente a desenvolver uma

compreensão realista do mundo, equilibrando suas aspirações e desejos com as limitações da realidade.

O pêndulo nesta fase também oscila entre a proteção e a exposição. Rousseau afirma que o adolescente deve ser gradualmente exposto às realidades da sociedade, mas de uma maneira controlada e reflexiva: "[...] é preciso empregar muita arte para impedir o homem social de ser inteiramente artificial" (Rousseau, 1973, p. 366). Este equilíbrio delicado entre o desenvolvimento individual e a integração social é crucial para a formação de um indivíduo que possa participar da sociedade sem perder sua autenticidade e virtude natural.

Finalmente, na idade adulta, o pêndulo representa o equilíbrio entre a autonomia individual e a responsabilidade social, isto é, entre a liberdade e a autonomia. Emílio deve aprender a ser um cidadão sem perder sua autenticidade pessoal: "O homem verdadeiramente livre só quer o que pode e faz o que lhe agrada. Eis minha máxima fundamental. Trata-se apenas de aplicá-la à infância, e todas as regras da educação decorrerão dela" (Rousseau, 1973, p. 67). Nesta fase final, Rousseau enfatiza a importância de Emílio desenvolver uma vontade autônoma, capaz de fazer escolhas morais por si mesmo, mas sempre consciente de suas responsabilidades para com a sociedade.

Ao longo de todo o processo educacional, o papel do educador é crucial para manter o equilíbrio do pêndulo. Rousseau enfatiza que o educador deve ser um guia sábio e paciente, capaz de adaptar seus métodos às necessidades em constante mudança do aluno: "Mestres diligentes e dedicados, sede simples, discretos: não vos apresseis jamais em agir a não ser para impedir que outros ajam. Repetirei-o sempre: abandonai, se necessário, uma boa instrução, de medo de dar uma prejudicial" (Rousseau, 1973, p. 83). Isso reflete o movimento pendular entre a intervenção ativa e a não-intervenção do educador. O educador deve estar sempre atento, pronto para intervir quando necessário, mas igualmente preparado para recuar e permitir que o aluno aprenda por si mesmo.

O conceito do movimento pendular na educação de Emílio não é apenas uma metáfora conveniente, mas um princípio fundamental da filosofia educacional de Rousseau. Ele argumenta que o desenvolvimento equilibrado é essencial para a formação de um indivíduo completo e virtuoso. Este equilíbrio, representado pelo movimento pendular, permite que cada fase do desenvolvimento seja plenamente vivida e aproveitada, sem apressar o processo natural de crescimento e maturação. O movimento pendular na educação de Emílio também ilustra a visão de Rousseau da educação como um processo contínuo e adaptativo. Ele argumenta que a educação deve se ajustar constantemente às necessidades em mudança do aluno: "Cada idade,

cada condição na vida tem sua perfeição conveniente, sua espécie de maturidade própria" (Rousseau, 1973, p. 164). Esta abordagem flexível e responsiva à educação é um dos aspectos mais inovadores da filosofia de Rousseau. Ele rejeita a ideia de um currículo fixo ou de métodos padronizados, argumentando em vez disso por uma educação que se adapta constantemente ao desenvolvimento individual do aluno.

Ademais, um dos temas centrais em *Emílio* é o equilíbrio entre a natureza e a cultura, que também pode ser visto como um movimento pendular. Rousseau argumenta que a educação deve respeitar e nutrir a bondade natural da criança, enquanto a prepara gradualmente para a vida em sociedade. No entanto, como já foi dito e repetido, ele não defende um retorno completo à natureza, mas sim um equilíbrio cuidadoso entre as tendências naturais do indivíduo e as demandas da vida social: "Forçado a combater a natureza ou as instituições, cumpre optar entre fazer um homem ou um cidadão, porquanto não se pode fazer um e outro ao mesmo tempo" (Rousseau, 1973, p. 12). Este equilíbrio delicado entre natureza e cultura é um dos aspectos mais desafiadores e controversos da filosofia educacional de Rousseau.

O desenvolvimento moral de Emílio também segue um padrão pendular. Rousseau argumenta que a moralidade não deve ser imposta externamente, mas deve surgir naturalmente da experiência e da reflexão do indivíduo: "Não deis a vosso aluno nenhuma espécie de lição verbal; ele só deve receber lições da experiência" (Rousseau, 1973, p. 78). No entanto, ele também reconhece a necessidade de orientação moral, especialmente à medida que o aluno se aproxima da idade adulta. Portanto, neste movimento pendular entre a descoberta moral autônoma e a orientação ética é fundamental para o desenvolvimento de um indivíduo moralmente íntegro, como foi introduzida pelo episódio das favas, o episódio da feira e o episódio dos doces.

A abordagem de Rousseau à educação religiosa também segue um padrão pendular. Ele argumenta contra a imposição precoce de doutrinas religiosas, mas reconhece a importância da espiritualidade no desenvolvimento humano. Por isso, para ele, esse pêndulo entre a proteção da inocência e a introdução gradual de conceitos religiosos reflete sua crença de que a espiritualidade deve surgir naturalmente, em vez de ser imposta externamente. É o que diz a *Profissão de fé*, contido no *Emílio*, quando o padre saboiano afirma:

Sinto minha alma, conheço-a pelo sentimento e pelo pensamento, sei que é, sem saber qual seja sua essência; não posso raciocinar sobre ideias que não tenho. O que eu sei bem é que a identidade do eu só se prolonga pela memória e que, para ser o mesmo, efetivamente, é preciso que me lembre de ter sido. Ora, eu não poderia lembrar-me, depois da morte, do que fui durante a vida, sem que me lembre também do que senti, por conseguinte do que fiz; e não duvido que essa recordação faça um dia a felicidade dos bons e o tormento dos maus. Neste mundo, mil paixões ardentes absorvem o

sentimento interior e substituem-se aos remorsos. As humilhações, as desgraças que o exercício das virtudes acarreta, impedem de sentir-lhes os encantos. Mas quando, libertados das ilusões que nos dão o corpo e os sentidos, gozarmos da contemplação do Ser supremo e das verdades eternas de que é a fonte, quando a beleza da ordem impressionar todas as forças de nossa alma, e quando estivermos ocupados unicamente com comparar o que fizemos com o que deveríamos ter feito, então a voz da consciência recuperará sua força e seu império, então a volúpia pura, que nasce da satisfação consigo mesmo, e a lamentação amarga de nos termos envilecido, distinguirão por sentimentos inesgotáveis a sorte que cada um de nós terá preparado. Não pergunteis, meu bom amigo, se haverá outras fontes de felicidade e de penas; basta as que imagino para me consolar desta vida e fazer-me esperar outra. Não digo que os bons serão recompensados, pois que outro bem pode esperar um ser excelente senão o de existir segundo sua natureza? Mas digo que serão felizes, porque seu autor, o autor de toda justiça, tendo-os feito sensíveis, não os fez para sofrerem; e que não tendo abusado de sua liberdade na terra, não enganaram seu destino por sua culpa: sofreram entretanto nesta vida e serão indenizados numa outra. Este sentimento é menos baseado no mérito do homem que na noção de bondade que se me afigura inseparável da essência divina. Não faço senão supor observadas as leis da ordem, e Deus fiel a si mesmo (Rousseau, 1973, p. 322).

No que tange ao desenvolvimento emocional de Emílio, Rousseau pontua que deve haver um equilíbrio entre a proteção das emoções naturais da criança e o desenvolvimento gradual de uma compreensão mais madura das emoções: "A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir-lhes as nossas" (Rousseau, 1973, p. 75). Ao mesmo tempo, ele reconhece a necessidade de guiar o desenvolvimento emocional da criança: "As primeiras sensações das crianças são puramente afetivas; elas só percebem o prazer e a dor. Não podendo nem andar nem pegar, elas precisam de muito tempo para formar aos poucos as sensações representativas que lhes mostram os objetos fora delas mesmas" (Rousseau, 1973, p. 42), deixando claro o movimento pendular entre a proteção da sensibilidade natural da criança e o desenvolvimento de uma compreensão mais complexa das emoções é crucial para o desenvolvimento de um indivíduo emocionalmente equilibrado, segundo Rousseau.

Já na educação estética o movimento pendular fica claro quando o filósofo afirma que a apreciação da beleza deve surgir naturalmente da experiência direta com o mundo, mas também reconhece a importância de cultivar o gosto estético clássico: "Pela habilidade e os talentos o gosto se forma; pelo gosto o espírito se abre insensivelmente às ideias do belo em todos os gêneros e, finalmente, as noções morais com que se relacionam." (Rousseau, 1973, p. 437), o que reflete na importância de um desenvolvimento estético equilibrado.

Na questão da educação moral, preparatório para a vida civil, busca-se um equilíbrio entre o desenvolvimento de um forte senso de autonomia individual e a compreensão das responsabilidades cívicas. Este movimento pendular entre o desenvolvimento da autonomia individual e a preparação para a participação social, e até política, é crucial para a formação de

um cidadão responsável e virtuoso, segundo Rousseau. Não é à toa que no seu trajeto formativo, como já foi dito, Emílio tem diante de si um resumo do *Contrato Social*, empreende viagens para analisar os povos e os governos e, por fim, tem a oportunidade de estabelecer a primeira instituição social: a família.

Assim, com os vários exemplos citados no decorrer do texto, fica claro que o conceito do movimento pendular na educação de Emílio é uma metáfora poderosa que ilustra a abordagem equilibrada e dinâmica de Rousseau à educação. Ele argumenta que o desenvolvimento humano é um processo contínuo entre diferentes forças formativas, e que o papel do educador é guiar esse movimento de maneira cuidadosa e responsiva. Esta abordagem pendular se aplica a todos os aspectos da educação — física, intelectual, moral, social, emocional, estética e política. Em cada caso, Rousseau busca um equilíbrio delicado entre o respeito pelo desenvolvimento natural da criança e a necessidade de orientação e preparação para a vida adulta.

Rousseau vê o desenvolvimento humano como um processo integrado, onde cada aspecto influencia e é influenciado por todos os outros. Esta visão contrasta fortemente com abordagens mais compartimentalizadas à educação, que tratam diferentes aspectos do desenvolvimento de forma isolada. Além disso, a metáfora do pêndulo enfatiza a natureza dinâmica e adaptativa da educação. Ele argumenta que a educação deve ser constantemente ajustada às necessidades em mudança do aluno, respondendo ao seu desenvolvimento individual e às circunstâncias particulares de sua vida.

Assim, o que se vê é que o conceito do pêndulo na educação de Emílio reflete a crença fundamental de Rousseau na importância do equilíbrio. Ele argumenta que o desenvolvimento humano saudável e a formação de um indivíduo completo e virtuoso dependem de um equilíbrio cuidadoso entre diferentes forças e influências. Em última análise, a visão de Rousseau sobre a educação, como ilustrada pela metáfora do pêndulo, é uma chamada para uma abordagem mais natural, responsiva e holística à educação. Ele desafia educadores a respeitar o desenvolvimento natural da criança, enquanto ainda fornece a orientação necessária para preparar o indivíduo para uma vida plena e significativa na sociedade. Esta visão continua a ser relevante e desafiadora hoje, enquanto educadores e sociedades lutam para equilibrar as demandas da educação formal com as necessidades de desenvolvimento individual, e para preparar as crianças para um mundo em rápida mudança sem sacrificar sua autenticidade e bem-estar.

Nesse sentido, é importante observar que o conceito do movimento pendular em Rousseau também é uma ferramenta para criticar os extremos sociais e filosóficos tanto de sua

época quanto da nossa. Por exemplo, ele criticava tanto o absolutismo monárquico quanto certas formas de democracia radical. O pêndulo rousseauiano sugere a necessidade de um equilíbrio político que preserve a soberania popular sem cair na anarquia. Da mesma forma, Rousseau criticava tanto o luxo excessivo da aristocracia quanto a miséria extrema dos pobres. Seu pêndulo aponta para uma sociedade mais equilibrada, onde as desigualdades extremas são mitigadas. No campo da educação, Rousseau se opunha tanto à negligência total da criança quanto ao excesso de instrução formal prematura. O movimento educacional de Rousseau busca um meio-termo onde a criança possa se desenvolver naturalmente, mas com orientação apropriada.

### **A Busca pela Autenticidade**

Rousseau, em sua análise crítica da sociedade moderna, argumentava que a civilização e o progresso, longe de melhorarem a condição humana, na verdade corromperam a natureza essencialmente boa do homem. Ele acreditava que a sociedade moderna havia afastado o homem de sua natureza autêntica, criando uma profunda dicotomia entre o ser e o parecer.

O "homem natural" era, segundo ele, autossuficiente, compassivo e autêntico. No entanto, com o desenvolvimento da sociedade, surgiu uma separação entre a essência verdadeira de uma pessoa (o ser) e a imagem que ela projeta para os outros (o parecer). Esta dicotomia é fundamental para entender sua crítica à sociedade.

Na sociedade moderna, Rousseau observava que as pessoas estavam mais preocupadas com as aparências e com a opinião dos outros do que com sua própria autenticidade. Isso levava à criação de "máscaras sociais", onde as pessoas agiam de acordo com as expectativas sociais em vez de seus verdadeiros sentimentos e natureza.

Tal é, de fato, a verdadeira causa de todas essas diferenças: o selvagem vive em si mesmo; o homem sociável, sempre fora de si, só sabe viver na opinião dos outros e é, por assim dizer, do juízo deles que lhe vem o sentimento de sua própria existência. [...] Sempre perguntando aos outros o que somos e nunca ousando interrogar-nos a nós mesmos sobre isso, em meio a tanta filosofia, humanidade, polidez e máximas sublimes, só temos um exterior enganador e frívolo, honra sem virtude, razão sem sabedoria e prazer sem felicidade. Basta-me haver provado que não é esse o estado original do homem, e que somente o espírito da sociedade e a desigualdade que ela engendra é que mudam e alteram assim todas as nossas inclinações naturais (Rousseau, 1999a, p. 99)

Em sua visão, o desenvolvimento da civilização levou à perda da unidade original do indivíduo, substituindo suas paixões genuínas por desejos artificiais criados pela sociedade. As pressões e expectativas sociais gradualmente obscureceram essa essência, levando as pessoas a

adotarem máscaras sociais e a se preocuparem excessivamente com as aparências e opiniões alheias. Nesse processo de socialização, Rousseau observava que qualidades negativas como vaidade, orgulho, desprezo e um amor-próprio distorcido tomaram o lugar das paixões autênticas. As pessoas passaram a se relacionar de forma superficial, olhando umas para as outras com indiferença ou usando-as meramente como espelhos para alimentar seu próprio ego.

Esta dinâmica social resultou em uma profunda falta de autoconhecimento. As pessoas falam sobre os outros principalmente como uma forma indireta de falar sobre si mesmas, mas sem realmente se reconhecerem ou compreenderem sua verdadeira natureza. Há uma constante projeção e comparação, mas pouca introspecção genuína. Para o filósofo, este afastamento de nossa natureza autêntica não apenas nos alienava de nós mesmos, mas também dos outros e do mundo natural.

E é nesse sentido, que o afastamento final de Emílio pode ser interpretado como o desdobramento mais profundo da formação moral rousseuniana. Ao longo do tratado educacional, Rousseau constrói cuidadosamente um itinerário formativo que parte da natureza, passa pela experiência sensível e culmina na autonomia racional. Mas é apenas ao final que Emílio, agora plenamente educado, opta pelo distanciamento da vida pública e pelo recolhimento à natureza. Este gesto não significa fuga ou renúncia, mas sim uma reconciliação consciente com o mundo natural, expressão da liberdade interior que a educação buscava cultivar desde o início.

Tal escolha ecoa o próprio Rousseau em seus *Devaneios do Caminhante Solitário*. Ali, o filósofo-personagem, também já maduro e experiente, afasta-se da intensa vida social não por desprezo, mas porque nela já não encontra espaço para a autenticidade. Em um dos passeios, ele confessa: “Quanto mais me excluía dos homens, mais eu me aproximava da natureza. Ela nunca me enganou; a natureza era para mim um consolo sempre presente” (Rousseau, 2017, p. 45).

O movimento pendular que marcou toda a formação de Emílio encontra, nessa retirada final, um ponto de repouso. A aproximação com a natureza, longe da artificialidade da vida civil, não é regressão, mas sim o ápice de uma trajetória existencial e pedagógica. Rousseau deixa isso ainda mais claro ao afirmar: “A solidão não é um sofrimento para mim, mas um repouso. Afastado de tudo, eu me reencontro inteiro” (Rousseau, 2017, p. 67).

Assim, ao entender o afastamento de Emílio à luz dos *Devaneios*, torna-se possível compreender que sua formação visava não apenas moldar um cidadão, mas permitir que ele

pudesse, se necessário, viver em plenitude fora do mundo, mantendo intactos os princípios da sensibilidade moral, do amor-próprio bem regulado e da autonomia da razão.

Isso porque, como podemos ver em várias de suas obras, a busca pela aprovação social e o medo do julgamento alheio criaram barreiras para conexões genuínas e empatia verdadeira. Em essência, Rousseau via a sociedade moderna como uma força que, embora tenha trazido certos avanços, também nos afastou de nossa humanidade fundamental. Sua filosofia buscava um retorno a uma forma de vida mais autêntica, onde as pessoas pudessem reconectar-se com sua verdadeira natureza, cultivar paixões genuínas e estabelecer relações mais sinceras e compassivas uns com os outros e com o mundo ao seu redor.

Esta preocupação constante com as aparências e a opinião pública, segundo Rousseau, levava à alienação do indivíduo de seu verdadeiro eu. As pessoas perdiam contato com seus desejos e necessidades autênticos, vivendo vidas que não eram verdadeiramente suas. Para o filósofo, esta separação entre ser e parecer tinha consequências negativas tanto para o indivíduo quanto para a sociedade. Ela gerava infelicidade, ansiedade e um sentimento generalizado de insatisfação. E, neste ponto, abro um parêntese para refletir, mesmo que rapidamente, que a observação de Rousseau sobre a separação entre ser e parecer e suas consequências negativas encontra um paralelo notável e até amplificado na era digital e das mídias sociais atuais. Ou seja, podemos traçar várias conexões entre a crítica de Rousseau e a realidade contemporânea. Pois na era das redes sociais, a dicotomia entre ser e parecer atingiu níveis sem precedentes. Plataformas como *Instagram*, *Facebook* e *TikTok* criaram um ambiente onde a curadoria da imagem pessoal se tornou uma prática cotidiana. As pessoas frequentemente apresentam versões idealizadas de suas vidas, cuidadosamente editadas e filtradas, criando uma disparidade ainda maior entre a realidade vivida e a imagem projetada. Esta cultura de "vida perfeita" nas redes sociais tem gerado consequências psicológicas significativas, alinhadas com as preocupações de Rousseau. Basta olhar ao nosso redor, ou assistir a algum noticiário para observar um aumento nos níveis de ansiedade, depressão e insatisfação com a própria vida, especialmente entre os jovens. A constante exposição a imagens aparentemente perfeitas de outros cria uma pressão contínua para se conformar a padrões irrealistas de sucesso, beleza e felicidade.

A infelicidade e a ansiedade que Rousseau atribuía à separação entre ser e parecer são evidentes na síndrome contemporânea conhecida como "FOMO" (Fear of Missing Out - Medo

de Ficar de Fora)<sup>88</sup>. As pessoas sentem uma pressão constante para participar, compartilhar e se apresentar de maneiras que nem sempre refletem seus verdadeiros sentimentos ou circunstâncias, levando a um sentimento crônico de inadequação. Além disso, a cultura das celebridades e influenciadores digitais intensificou o que Rousseau chamaria de preocupação com as aparências. Milhões de pessoas seguem e emulam estilos de vida que são, em grande parte, construções cuidadosamente elaboradas, afastando-se ainda mais de suas próprias autenticidades. A monetização da atenção online também criou um incentivo econômico para a manutenção dessa separação entre ser e parecer. Influenciadores e criadores de conteúdo muitas vezes se sentem pressionados a manter uma imagem que não necessariamente reflete sua realidade, mas que atrai seguidores e patrocinios.

O sentimento generalizado de insatisfação que Rousseau mencionava encontra eco no fenômeno moderno de comparação social constante facilitada pelas mídias sociais. As pessoas estão continuamente expostas às conquistas e momentos de destaque dos outros, o que pode levar a uma sensação persistente de que a própria vida é inadequada ou menos emocionante. A preocupação de Rousseau com a autenticidade também ressoa na crescente discussão sobre a "autenticidade digital". Muitos estão começando a questionar o valor de manter uma presença online altamente curada e buscando formas mais autênticas de expressão digital, refletindo uma espécie de retorno rousseauiano à autenticidade no contexto moderno.

Por fim, assim como Rousseau via a educação de sua época como perpetuadora dessa dicotomia, hoje podemos observar como as mídias sociais e a cultura digital estão moldando as novas gerações, potencialmente aprofundando a separação entre ser e parecer desde uma idade muito precoce. Em suma, as preocupações de Rousseau sobre as consequências negativas da separação entre ser e parecer não apenas permanecem relevantes, mas foram significativamente amplificadas na era digital.

Rousseau via o sistema educacional de sua época como perpetuador dessa dicotomia (ser e parecer), ensinando as crianças a valorizar mais as aparências e o status social do que a autenticidade e a virtude genuína. Sua crítica teve um impacto profundo no pensamento ocidental, influenciando movimentos em vários campos do saber, como o Romantismo, a Escola Nova, o ecologismo, o estruturalismo, entre outros, e preparando o terreno para críticas posteriores à sociedade moderna, o progresso desmedido e a tirania.

---

<sup>88</sup> O autor Patrick J. McGinnis cunhou o termo FOMO e o popularizou em um artigo de opinião de 2004 no *The Harbus*, a revista da Harvard Business School.

Em essência, Rousseau argumentava que a sociedade moderna criou uma tensão fundamental entre a natureza autêntica do indivíduo e as demandas e expectativas sociais. Esta tensão, manifestada na dicotomia entre ser e parecer, era vista por ele como uma fonte de alienação e infelicidade, contra a qual ele propunha um retorno à autenticidade através de uma educação e um modo de vida mais naturais e centrados no indivíduo. A autenticidade, na visão de Rousseau, não consiste em rejeitar completamente a sociedade e retornar a um estado "selvagem", mas em encontrar um equilíbrio onde o indivíduo possa manter sua integridade pessoal enquanto participa da vida social.

Este conceito de autenticidade tem implicações profundas para a educação, a política e a ética. Na educação, Rousseau argumentava que o objetivo principal não deveria ser moldar a criança de acordo com padrões sociais predeterminados, mas permitir que ela desenvolva sua natureza única de forma autêntica. Ele escreve:

Mas considerai primeiramente que, querendo formar um homem da natureza, nem por isso se trata de fazer dele um selvagem, de jogá-lo no fundo da floresta; mas que, entregue ao turbilhão social, basta que não se deixe arrastar pelas paixões nem pelas opiniões dos homens; que veja com seus olhos, que sinta com seu coração; que nenhuma autoridade o governe a não ser sua própria razão. (Rousseau, 1973, p.286).

Tal passagem é um resumo do projeto educativo em Rousseau. O que enfatiza a importância de permitir que a criança desenvolva sua própria perspectiva e julgamento, em vez de simplesmente absorver as opiniões e valores da sociedade sem questionamento. Rousseau também destacou a importância de uma educação que respeite o desenvolvimento natural da criança, com uma visão que tem implicações significativas para as práticas educacionais, sugerindo uma abordagem mais centrada na criança e respeitosa de seu desenvolvimento natural. Como ele diz:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter essa ordem, produziremos frutos precoces, que não terão maturação nem sabor e não tardarão em corromper-se; teremos jovens doutores e velhas crianças. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas (Rousseau, 1973, p.75).

No campo da política, o conceito de autenticidade de Rousseau influenciou sua visão de sociedade e governo. Ele argumentava que as instituições políticas deveriam refletir a vontade geral autêntica do povo, não os interesses de elites ou facções.

Em termos de ética, a ênfase de Rousseau na autenticidade leva a uma moralidade baseada na consciência individual, como voz interior, e na empatia natural, em vez de regras impostas externamente. Ele evoca essa ideia dizendo: "Consciência! Consciência! Instinto divino, imortal e celeste voz; guia seguro de um ser ignorante e limitado, mas inteligente e livre;

juiz infalível do bem e do mal, que tornas o homem semelhante a Deus" (Rousseau, 1973, p. 331). Esta visão ética enfatiza a importância da autorreflexão e da confiança em nossos sentimentos morais inatos, em vez de simplesmente seguir convenções sociais, ditames religiosos ou quaisquer outras regras impostas de modo exógeno.

As ideias de Rousseau sobre autenticidade continuam a influenciar o pensamento contemporâneo em várias áreas. Na educação, por exemplo, vemos ecos de suas ideias em abordagens centradas na criança e na aprendizagem experiencial. Na política, sua ênfase na participação direta dos cidadãos ressoa em debates sobre democracia participativa e deliberativa. E na ética, sua valorização da autenticidade e da consciência individual continua a influenciar correntes filosóficas que enfatizam a autenticidade pessoal e a ética situacional.

Em suma, o conceito de autenticidade de Rousseau oferece uma crítica poderosa às instituições e práticas que sufocam a natureza única dos indivíduos, ao mesmo tempo em que propõe uma visão alternativa de educação, política e ética que valoriza o desenvolvimento autêntico e a expressão do eu verdadeiro.

### **O Pêndulo como Metáfora da Condição Humana**

O conceito do pêndulo como representação da condição humana em Rousseau não é apenas uma simplificação de suas ideias, mas uma lente através da qual podemos examinar e sintetizar seu pensamento complexo e muitas vezes paradoxal. Desse modo, podemos ver o pêndulo de Rousseau como uma metáfora abrangente para a condição humana. O ser humano, na visão de Rousseau, está constantemente oscilando entre diferentes polos: entre sua natureza individual e suas obrigações sociais, entre seus desejos pessoais e suas responsabilidades éticas, entre sua razão e suas paixões. Esta condição pendular não é vista por Rousseau como uma falha ou uma limitação, mas como a essência mesma da humanidade. É precisamente esta capacidade de oscilar, de adaptar-se, de buscar equilíbrio em meio a forças contraditórias que define a experiência humana. Não que Rousseau tenha utilizado o termo "pêndulo" ou expressado dessa forma, mas é a interpretação que esta tese propõe.

A visão de Rousseau sobre a natureza humana e a condição do homem na sociedade é complexa, e não tenho a pretensão de interpretá-la em sua inteireza, mas tão somente defender que ele reconhece uma dualidade fundamental na experiência humana, que oscila entre forças contraditórias. Esta condição pendular não é vista por Rousseau como uma falha, mas como algo inerente à humanidade. No *Emílio*, Rousseau elabora sobre esta dualidade interna:

Sentindo-me arrastado, combatido por esses dois movimentos contrários, eu me dizia: não, o homem não é um: quero e não quero, sinto-me ao mesmo tempo escravo e livre; vejo o bem, amo-o e faço o mal; sou ativo quando ouço a razão, passivo quando minhas paixões me dominam; e meu pior tormento, quando sucumbo, é sentir que podia resistir (Rousseau, 1973, p. 315).

Esta passagem ilustra vividamente o movimento pendular que Rousseau via como intrínseco à condição humana. O indivíduo oscila entre querer e não querer, entre liberdade e escravidão, entre razão e paixão. Importa repetir que Rousseau não via esta dualidade como uma falha ou limitação, mas como a própria essência do que nos torna humanos. Para ele, o homem é capaz de razão e virtude, mas também sujeito a paixões e impulsos contraditórios. Em *Júlia ou A Nova Heloísa*, o autor explora ainda mais esta tensão através de seus personagens. A protagonista, Júlia, oscila constantemente entre sua paixão por Saint-Preux e seu dever para com seu marido e família. Esta narrativa pode ser vista como uma representação literária do movimento pendular entre desejo e dever, entre paixão e razão. Uma citação que representa bem essa tensão é a seguinte: "Que batalha cruel! Que dilaceramentos! Meu dever, minha razão, me arrastam para um lado; meu coração rebelde se obstina do outro... Que suplício ser ao mesmo tempo apaixonada e virtuosa!" (Rousseau, 2006, p. 347). Esta passagem, proferida por Júlia, captura perfeitamente o conflito interno que ela experimenta, oscilando entre sua paixão por seu preceptor e seu senso de dever e virtude. Ela ilustra o movimento pendular entre o desejo e a obrigação moral, entre o coração e a razão, que Rousseau explora ao longo da obra.

Rousseau também elabora sobre como esta natureza dual do homem se manifesta na sociedade: "Dessas contradições nascem as que experimentamos sem cessar em nós mesmos. Arrastados pela natureza e pelos homens por caminhos contrários, obrigados a nos desdobrarmos entre tão diversos impulsos, seguimos um, de compromisso, que não nos leva nem a uma nem a outra meta" (Rousseau, 1973, p. 14). Aqui, Rousseau reconhece que a vida em sociedade frequentemente nos coloca em situações onde devemos negociar entre nossas inclinações naturais e as demandas sociais, resultando em um estado de compromisso constante.

No entanto, Rousseau não vê esta condição como puramente negativa. Em vez disso, ele a considera como a essência da experiência humana, oferecendo oportunidades para crescimento e desenvolvimento. Portanto, o ideal de Rousseau não é um retorno completo a um estado "natural" primitivo, mas sim um equilíbrio entre nossa natureza essencial e nossa existência social. A capacidade de navegar neste turbilhão social enquanto mantém a autenticidade e a autonomia é vista como uma forma de realização humana, uma forma de navegar ao sabor da oscilação pendular que as experiências humanas e sociais possibilitam.

Em essência, Rousseau vê a condição humana como uma jornada contínua de adaptação e busca de equilíbrio. Em *Devaneios do Caminhante Solitário*, Rousseau reflete a partir de sua própria experiência: "Eis-me, portanto, sozinho na terra, tendo apenas a mim mesmo como irmão, próximo, amigo, companhia. O mais sociável e o mais amoroso dos humanos dela foi proscrito por um acordo unânime" (Rousseau, 2017, p. 23). Esta passagem ilustra o movimento pendular entre o desejo de conexão com a natureza e o reconhecimento da inevitabilidade da vida social. A capacidade de oscilar entre diferentes impulsos, de adaptar-se a circunstâncias variadas, e de buscar um equilíbrio em meio a forças contraditórias não é uma limitação, mas sim o que nos torna verdadeiramente humanos. É através desta luta e deste processo de negociação constante que nos desenvolvemos, aprendemos e nos tornamos mais plenamente nós mesmos.

O desafio, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, é aprender a navegar neste movimento pendular de forma construtiva. Isto envolve desenvolver a sabedoria para reconhecer quando é apropriado inclinar-se para um lado ou para o outro, e a flexibilidade para ajustar-se às mudanças de circunstâncias. Então, o movimento pendular de Rousseau, como metáfora abrangente de seu pensamento filosófico, nos convida a abraçar a complexidade e a contradição inerentes à existência humana. Esta imagem dinâmica nos lembra que a busca por equilíbrio e autenticidade não é um destino final a ser alcançado, mas um processo contínuo e fluido que permeia todos os aspectos da vida.

O conceito do movimento pendular apresentado oferece uma lente através da qual podemos interpretar e sintetizar o pensamento deste influente filósofo, cuja importância não vale apenas para o século XVIII, mas também para a atualidade. Ele captura a essência dinâmica e muitas vezes paradoxal de suas ideias sobre educação, política, ética e a condição humana em geral. Ao contrário de um sistema filosófico rígido e estático, o movimento pendular sugere um pensamento em constante movimento, sempre buscando equilíbrio, mas nunca se fixando permanentemente em um único ponto. Esta metáfora nos permite compreender melhor a natureza dialética do pensamento de Rousseau. O pêndulo nos lembra que as oposições não são absolutas, mas sim pontos de referência entre os quais oscilamos continuamente.

Retomando sinteticamente o que já foi desenvolvido, na educação, por exemplo, o pêndulo de Rousseau oscila entre o respeito pelo desenvolvimento natural da criança e a necessidade de prepará-la para a vida em sociedade. Em sua filosofia política, ele busca um equilíbrio entre a liberdade individual e as necessidades da comunidade. Na ética, ele navega entre a bondade natural inata e a moralidade construída através da razão e da experiência social.

Além disso, o conceito do movimento pendular nos ajuda a entender a visão de Rousseau sobre a autenticidade humana. Para ele, ser autêntico não significa aderir rigidamente a um conjunto fixo de características ou valores, mas sim manter-se em movimento, adaptando-se às circunstâncias enquanto permanece fiel à nossa essência mais profunda. O pêndulo também ilumina a abordagem de Rousseau à mudança e ao progresso. Ele não advoga nem por um retorno completo a um estado natural idealizado, nem por um avanço desenfreado da civilização. Em vez disso, ele propõe um movimento constante entre esses polos, buscando sempre um equilíbrio que respeite tanto nossa natureza essencial quanto as realidades da vida social.

Por fim, à guisa de conclusão, esta metáfora nos convida a ver o pensamento de Rousseau não como um conjunto de proposições fixas, mas como um processo dinâmico de questionamento e reflexão sobre a realidade. Ela nos encoraja a abordar as questões filosóficas com uma mente aberta e flexível, reconhecendo que as respostas podem mudar à medida que nossas circunstâncias e compreensão evoluem. Finalmente, o movimento pendular de Rousseau nos lembra da importância da reflexão contínua e da auto-avaliação. Assim como um pêndulo nunca para completamente, se houver força de movimentação, Rousseau nos encoraja a nunca cessarmos nosso exame crítico de nós mesmos e da sociedade em que vivemos. Esta abordagem dinâmica à filosofia e à vida nos permite crescer, adaptar-nos e evoluir continuamente, sempre buscando um equilíbrio mais perfeito entre nossas diversas necessidades e aspirações.

Assim temos que, o conceito do pêndulo de Rousseau não apenas sintetiza seu pensamento filosófico, mas também nos oferece uma ferramenta valiosa para navegar as complexidades da existência humana. Ele nos lembra que a vida é um processo contínuo de negociação e ajuste, e que a sabedoria reside não em encontrar respostas definitivas, mas em aprender a mover-se entre os diversos polos de nossa experiência.

### **O Pêndulo entre Liberdade e Autonomia: A Busca de Rousseau pelo Equilíbrio Humano**

Como item conclusivo deste capítulo e desta tese, importa salientar que para compreender o movimento pendular entre liberdade e autonomia no pensamento de Rousseau, é crucial primeiro examinar como ele conceituava esses termos. A concepção de liberdade de Rousseau é multifacetada e evolui ao longo de sua obra. Em *Do Contrato Social*, ele afirma: "A liberdade consiste menos em fazer sua vontade do que em não ser submetido à vontade de outrem" (Rousseau, 1999b, 408). Esta definição sugere uma visão de liberdade que vai além da mera ausência de restrições externas. Para Rousseau, a verdadeira liberdade implica em uma

forma de independência que protege o indivíduo da dominação arbitrária de outros. Esta concepção de liberdade como não-dominação tem sido amplamente discutida por teóricos políticos contemporâneos, como Philip Pettit<sup>89</sup>, que veem nela uma alternativa valiosa às concepções liberais tradicionais de liberdade negativa e positiva.

No entanto, a visão de Rousseau sobre a liberdade é mais complexa do que essa definição inicial sugere. Em *Emílio*, ele apresenta uma concepção de liberdade à autorrealização. É uma liberdade que requer autoconhecimento e autocontrole. A autonomia, por sua vez, está intrinsecamente ligada a esta concepção de liberdade. Para Rousseau, ser autônomo não significa simplesmente agir sem restrições externas, mas sim agir de acordo com princípios que o próprio indivíduo estabeleceu para si mesmo. Esta ideia é central em *Emílio*, onde Rousseau descreve um processo educacional projetado para cultivar a autonomia do indivíduo.

O movimento pendular entre liberdade e autonomia no pensamento de Rousseau é iluminado pela observação de Frederick Neuhouser, que afirma que a liberdade, para Rousseau, é tanto um estado de independência quanto de autogoverno (2008). Esta interpretação captura a essência da tensão dinâmica entre estes dois conceitos no trabalho de Rousseau. A liberdade não é simplesmente a ausência de restrições externas, mas também a capacidade de se autogovernar de forma eficaz. Este equilíbrio delicado entre liberdade e autonomia é constantemente desafiado pelas realidades da vida social.

Em *Do Contrato Social*, Rousseau enfrenta o paradoxo de como os indivíduos podem preservar sua liberdade e autonomia dentro de uma estrutura social que necessariamente impõe restrições. Sua solução, a ideia da "vontade geral", representa uma tentativa de reconciliar a liberdade individual com as necessidades da vida coletiva. Ao participar na formação da vontade geral, argumenta Rousseau, os cidadãos não estão se submetendo a uma vontade externa, mas sim expressando sua própria vontade como membros do corpo político. Desta forma, eles mantêm sua liberdade e autonomia mesmo dentro das restrições da vida social.

Esta tensão entre as demandas da vida individual e as da vida social é um tema recorrente no pensamento de Rousseau. No *Emílio*, ele elabora sobre os diferentes tipos de dependência que os seres humanos enfrentam: "Há duas espécies de dependência: a das coisas, que é da natureza; a dos homens que é da sociedade. A dependência das coisas, não tendo nenhuma moralidade, não é nociva à liberdade e não engendra vícios; a dos homens, sendo

---

<sup>89</sup> Teórico político irlandês que está atualmente radicado nos Estados Unidos, onde leciona na Universidade de Princeton.

desordenada, os engendra todos" (Rousseau, 1973, p. 68). Esta distinção é crucial para entender como Rousseau concebia o desafio de manter a liberdade e a autonomia em um contexto social. A dependência das coisas, como as limitações impostas pela natureza, não é vista como uma ameaça à liberdade, pois é impessoal e inevitável. A dependência dos homens, por outro lado, é potencialmente corruptora, pois pode levar à dominação e à perda da autonomia. A solução de Rousseau para este dilema é pela educação. O tutor de Emílio não impõe regras arbitrárias, mas sim cria situações em que o jovem aprende através da experiência direta com as consequências naturais de suas ações. Desta forma, Emílio desenvolve uma compreensão internalizada das limitações e possibilidades do mundo, permitindo-lhe exercer sua liberdade de forma autônoma e responsável.

No âmbito político, que também não deixa de ter uma dimensão educacional, Rousseau busca uma forma de organização social que preserve a liberdade e a autonomia dos cidadãos. Sua teoria do contrato social não é uma justificativa para o governo autoritário, mas sim uma tentativa de criar uma escala de medida para uma estrutura política em que cada cidadão possa ser "forçado a ser livre", como ele controversamente afirma. A própria ideia de "escala" (Nascimento, 1988) sugere uma dinâmica que pode ir de uma medida a outra, isto é, de um ponto a outro do movimento pendular. O que permite compreender que a verdadeira liberdade, para Rousseau, não é a ausência total de restrições (A), nem a submissão ao poder despótico ( $\Omega$ ), mas a submissão voluntária a leis que nós mesmos criamos como membros do corpo político.

A natureza dinâmica deste equilíbrio é enfatizada por Nicholas Dent, que observa que o pensamento de Rousseau sobre liberdade e autonomia não é estático, mas um processo contínuo de negociação entre o indivíduo e seu ambiente social (1996). Esta perspectiva nos lembra que, para Rousseau, a busca pela liberdade e autonomia não é um destino final a ser alcançado, mas um processo contínuo de adaptação e negociação. É um movimento pendular que nunca cessa, sempre buscando o equilíbrio entre as necessidades individuais e as demandas sociais.

Ainda como observa Dent (1996), ao tratar da noção de bondade natural em Rousseau, é importante distinguir entre a bondade natural e a bondade moral. Na leitura do autor, a afirmação de que "o homem é naturalmente bom" não implica uma bondade no sentido ético ou moral tradicional, mas refere-se a uma disposição pré-social, anterior à corrupção gerada pelo convívio humano. Trata-se de uma bondade fundada na autopreservação moderada e na

iedade natural, e não em virtudes adquiridas ou racionalmente cultivadas. Ou seja, a bondade natural, em Rousseau, está relacionada à ausência de mal do que à presença de bem moral.

Ao longo de seus diversos escritos, Rousseau explora várias dimensões desse equilíbrio, cada uma delas contribuindo para uma visão do ser humano em relação a si mesmo e à sociedade. Pois ele também se preocupa com o equilíbrio não somente na questão da liberdade e autonomia, mas também entre simplicidade e complexidade. Embora frequentemente elogie a simplicidade, ele reconhece a complexidade inevitável da vida moderna. Em *Júlia ou A Nova Heloísa*, por exemplo, Rousseau retrata uma comunidade rural idealizada em Clarens, que busca um equilíbrio entre a simplicidade da vida rural e os benefícios da cultura e da educação. Esta obra reflete sua crença de que é possível cultivar uma vida rica e significativa sem sucumbir aos excessos da sociedade urbana.

Rousseau reconhece que os seres humanos são inevitavelmente interdependentes, mas busca preservar e cultivar a autonomia individual. Em *Emílio*, por exemplo, o tutor cria situações em que o jovem Emílio pode aprender por experiência própria, desenvolvendo sua autonomia, enquanto ainda recebe orientação e apoio. Esta abordagem educacional reflete a crença de Rousseau de que a verdadeira liberdade vem do autoconhecimento e da autodisciplina, não da ausência de restrições.

Rousseau também luta com o equilíbrio entre progresso e preservação da natureza. Embora critique certos aspectos do progresso, particularmente aqueles que ele vê como corruptores da moral, Rousseau não rejeita completamente a ideia de avanço social. Em seu *Discurso sobre as Ciências e as Artes*, ele oferece uma crítica incisiva do progresso que corrompe a moral, mas em outras obras, como *Considerações sobre o Governo da Polônia*, ele oferece sugestões para reformas progressistas. Esta aparente contradição reflete a complexidade do pensamento de Rousseau e sua recusa em adotar posições simplistas.

No *Contrato Social*, ele propõe um sistema político que busca maximizar a liberdade individual sem cair na anarquia. Rousseau argumenta que a verdadeira liberdade só pode existir dentro de um quadro de leis justas, uma ideia que continua a influenciar o pensamento político moderno. Esta busca por um equilíbrio entre liberdade e ordem reflete a compreensão de Rousseau de que a sociedade humana é inerentemente complexa e que soluções simples raramente são adequadas para problemas sociais e políticos.

A busca de Rousseau pelo equilíbrio humano não oferece soluções fáceis ou definitivas. Em vez disso, ele convida seus leitores a refletir sobre estas tensões fundamentais e a buscar formas de navegá-las de maneira ética e significativa. Seu legado continua a inspirar pensadores

e reformadores que buscam criar sociedades mais justas e humanas, equilibrando as necessidades do indivíduo com as demandas da vida coletiva. A relevância duradoura de Rousseau reside precisamente nesta capacidade de iluminar as complexidades da condição humana e de nos desafiar a buscar constantemente um equilíbrio mais perfeito em nossas vidas pessoais e em nossas sociedades.

O pensamento de Rousseau, com seu movimento pendular constante entre liberdade e autonomia, continua a oferecer *insights* valiosos para muitos debates contemporâneos, como o de Charles Taylor sobre a autenticidade. Sua busca por um equilíbrio entre as demandas aparentemente contraditórias da liberdade individual e da ordem social, sua crítica penetrante às instituições sociais e sua visão de uma forma de vida autêntica e natural continuam a inspirar e provocar o pensamento crítico em uma ampla gama de campos. O legado de Rousseau é complexo e por vezes contraditório, refletindo as tensões e paradoxos inerentes à condição humana que ele tão eloquentemente explorou. Malgrado tal perspectiva, seu pensamento nos convida a considerar as complexidades da liberdade e da autonomia, a natureza da identidade humana e nossa relação com a sociedade e o mundo natural.

Em uma era de rápidas mudanças sociais e tecnológicas, as reflexões de Rousseau sobre estes temas fundamentais continuam a oferecer um ponto de referência valioso para nossa própria busca por significado e autenticidade. Ao navegar pelos desafios do mundo moderno, podemos encontrar na filosofia de Rousseau não respostas definitivas, mas um convite ao pensamento crítico e à autorreflexão. Seu movimento pendular entre diferentes polos de pensamento nos lembra da necessidade de buscar equilíbrio e síntese, de resistir a soluções simplistas e de permanecer abertos à complexidade e à contradição. Neste sentido, o legado duradouro de Rousseau pode ser visto não tanto em doutrinas específicas, mas em uma abordagem ao pensamento que valoriza tanto a razão quanto a emoção, tanto a liberdade individual quanto a responsabilidade social, e que busca constantemente uma forma mais autêntica e significativa de existência humana.

## CONCLUSÃO

Ao longo desta tese, ficou evidente que compreender a filosofia educacional de Rousseau exige mais do que a leitura lógica de seus conceitos; é necessário também considerar a dimensão subjetiva que permeia toda a sua obra. Como aponta Jacira de Freitas, “Rousseau considera suas vivências internas e as experiências de sua própria vida essenciais para a compreensão de sua obra” (Freitas, 2024, p. 3-4), o que torna o trabalho do intérprete ainda mais desafiador. A oscilação entre o biográfico e o teórico, entre a confissão e o argumento, reforça a ideia de que a própria estrutura do pensamento rousseauiano se constrói em movimento pendular. Interpretar Rousseau, portanto, é também aceitar a tensão entre os afetos e os conceitos, entre a experiência vivida e a razão sistematizada (Freitas, 2024). Esta tese procurou não apenas ordenar racionalmente os conceitos de liberdade e autonomia, mas também acolher os fluxos subjetivos que atravessam sua escrita, como parte indissociável da sua proposta formativa.

A análise hermenêutica e interpretativa das obras de Rousseau, complementada por uma revisão bibliográfica da produção de seus intérpretes, permitiu uma compreensão profunda da educação rousseauiana. No primeiro capítulo da parte III, discutimos a marcha da liberdade e da autonomia, explorando a marcha da natureza e o papel do preceptor como intérprete. A liberdade condicionada, as cenas pedagógicas e a educação do amor-próprio foram analisadas com base nos textos de Neuhouser e Dalbosco. A discussão incluiu o domínio de si, conforme exemplificado em *Emílio e Sofia ou os Solitários*, e o episódio dos doces. Este capítulo destacou como Rousseau concebe a educação como um processo dinâmico, que oscila entre a liberdade natural do indivíduo e a autonomia adquirida através da educação.

O segundo capítulo aprofundou a análise da formação para a autenticidade, onde o gozo da liberdade é equilibrado pela responsabilidade civil e autonomia. A metáfora do pêndulo foi revisitada para defender uma visão centrada e equilibrada da educação rousseauiana. Rousseau propõe um sistema educacional projetado para cultivar a autonomia do indivíduo desde a infância, onde o tutor de Emílio não impõe regras arbitrárias, mas cria situações em que o jovem aprende através da experiência direta com as consequências naturais de suas ações. Desta forma, Emílio desenvolve uma compreensão internalizada das limitações e possibilidades do mundo, permitindo-lhe exercer sua liberdade de forma autônoma e responsável.

A tese também explorou a crítica de Rousseau à sociabilidade e à corrupção moral, examinando os problemas da sociabilidade e a corrupção moral que emergem com o desenvolvimento das sociedades. A ideia de Emílio como um cidadão do contrato social foi

discutida, destacando a importância da educação na formação de um cidadão moderno que resguarda a liberdade e promove a autonomia.

Rousseau argumenta que os primeiros movimentos da natureza são sempre corretos, e que é através das instituições sociais que os homens se tornam maus. Esta visão fundamenta a tese de que a dinâmica formativa presente em *Emílio* é a resposta para a formação de um cidadão moderno. A análise dos capítulos finais da tese permitiu aprofundar nossa compreensão da filosofia política de Rousseau, destacando a relevância de seus princípios e conceitos para a educação contemporânea.

Em suma, a tese defende que a educação rousseauiana, representada pela metáfora do pêndulo, oferece uma visão equilibrada e centrada da formação educacional, na qual a liberdade e a autonomia são cultivadas pela dinâmica pendular entre as tensões próprias da vida humana, sobretudo nas vicissitudes do âmbito social. A arte do cultivo, como Emílio aprendeu nos episódios vivenciados, depende de fatores balizadores que possam buscar os melhores pontos da escala dinâmica que esse pêndulo proporciona em seu movimento. Esta abordagem não apenas promove o desenvolvimento individual, mas também desperta o sentimento de pertencimento e a consciência cívica, fortalecendo um senso de identidade e responsabilidade em relação à nação.

A concepção de infância na obra de Rousseau é importante para entender sua filosofia educacional. Historicamente, a infância não era vista como uma fase distinta da vida, mas sim como uma extensão da vida adulta em miniatura. Como Franco Cambi afirmou, as crianças eram “geralmente representadas como ‘pequenos homens’, tanto na vestimenta quanto na participação na vida social” (Cambi, 1999, p. 176).

Dentre os iluministas, Rousseau criticou práticas comuns de sua época, como a de enrolar firmemente os bebês em cueiros, restringindo seus movimentos e até mesmo dificultando sua respiração. Em *Emílio*, Rousseau argumenta que essa prática vai contra a liberdade natural da criança e pode ter consequências negativas para sua saúde e desenvolvimento. Ele defende que as crianças devem ser livres para se movimentar e explorar o mundo ao seu redor, pois é através dessa interação com o ambiente que elas aprendem e se desenvolvem.

A metáfora do pêndulo é particularmente útil para entender a visão de Rousseau sobre a educação. Assim como um pêndulo oscila entre dois extremos, a educação deve equilibrar a liberdade e a disciplina, permitindo que a criança explore e aprenda por si mesma, mas também a guiando e corrigindo-a quando necessário. Rousseau acreditava que a educação deve ser um

processo natural, que respeita o ritmo e as necessidades da criança, em vez de impor regras e restrições arbitrárias.

Rousseau propõe uma educação que está em harmonia com a natureza, tanto no sentido literal quanto figurado. Ele acredita que a natureza é a melhor guia para a educação, pois ela ensina através da experiência direta e das consequências naturais das ações. Em *Emílio*, ele descreve como o tutor deve criar situações em que o jovem aprende por si mesmo, sem a necessidade de imposições externas. Por exemplo, em vez de punir uma criança por um comportamento inadequado, o tutor deve permitir que ela experimente as consequências naturais desse comportamento, aprendendo assim a agir de maneira mais adequada no futuro.

Para o filósofo, a educação deve ser flexível e adaptável, atendendo às necessidades individuais de cada criança. Isso implica uma educação personalizada, que leva em conta as características únicas de cada indivíduo e busca desenvolver suas potencialidades de maneira equilibrada e harmoniosa.

Rousseau acredita que a verdadeira liberdade só pode ser alcançada através da autonomia, que é a capacidade de governar a si mesmo e tomar decisões informadas e responsáveis. Em *Emílio*, ele descreve como o jovem deve ser educado para desenvolver essa autonomia, aprendendo a pensar por si mesmo e a agir de acordo com seus próprios princípios e valores.

Assim como um pêndulo oscila entre dois extremos, a educação deve equilibrar a liberdade e a responsabilidade, permitindo que o jovem explore e experimente, mas também guiando-o e corrigindo-o quando necessário. Rousseau acredita que a educação deve ser um processo gradual e contínuo, que acompanha o desenvolvimento natural do indivíduo e o prepara para enfrentar os desafios da vida adulta.

Em *Emílio*, ele descreve como a educação pode ser uma ferramenta poderosa para combater essa corrupção, formando indivíduos que são capazes de viver de acordo com seus princípios e valores, em vez de serem influenciados pelas pressões e expectativas sociais. Ele acredita que a educação deve preparar o indivíduo para ser um membro ativo e responsável da sociedade, capaz de contribuir para o bem comum e de viver de acordo com os princípios da justiça e da igualdade. Isso implica uma educação que promove a autonomia e a responsabilidade, mas também a solidariedade e o compromisso com os outros.

Cumpramos ressaltar, que a atuação do preceptor em *Emílio* é, por sua vez, uma arte delicada, que exige não apenas vigilância e sutileza, mas sobretudo persuasão, termo apontado por estudiosos como Paiva, Dozol e Scott como o mais adequado para descrever o tipo de

condução que Jean-Jacques exerce sobre seu pupilo. Diferente da imposição direta, da instrução autoritária ou do adestramento moral, a educação rousseuniana é orientada por estratégias que respeitam o tempo da criança, sua curiosidade natural e sua liberdade em desenvolvimento. O preceptor convence mais do que ordena; cria situações mais do que dita regras; encena possibilidades mais do que impõe verdades. É pela persuasão, um trabalho invisível, quase teatral, que o preceptor modela a experiência sem romper a espontaneidade, guiando Emílio sem que ele perceba que está sendo guiado. Essa abordagem exige uma confiança radical no processo educativo e reforça a ideia de que a liberdade não é incompatível com a orientação, desde que esta se construa a partir do respeito à formação autônoma do sujeito.

Rousseau argumenta que os primeiros movimentos da natureza são sempre corretos, e que é através das instituições sociais que os homens se tornam maus. Esta visão fundamenta a tese de que a dinâmica formativa presente em *Emílio* é a resposta para a formação de um cidadão moderno, resguardando a liberdade e promovendo a autonomia. Ao compreendermos a formação e os valores de Emílio como um possível cidadão, somos levados a refletir sobre a importância da marcha da liberdade e da autonomia na busca pela autenticidade. A análise dos capítulos finais da tese permitiu aprofundar nossa compreensão da filosofia política de Rousseau, destacando a relevância de seus princípios e conceitos para a educação contemporânea.

Em suma, a tese defende que a educação rousseuniana, representada pela metáfora do pêndulo, oferece uma visão equilibrada e centrada da formação educacional. Esta abordagem não apenas promove o desenvolvimento individual, mas também desperta o sentimento de pertencimento e a consciência cívica, promovendo um senso de identidade e responsabilidade em relação à nação.

É importante destacar, como buscamos deixar claro na tese, liberdade e autonomia não são conceitos antagônicos no pensamento de Rousseau. Pelo contrário, são dimensões complementares de um mesmo processo formativo que visa à constituição de um sujeito capaz de agir por si mesmo com consciência, responsabilidade e autenticidade. A liberdade verdadeira não se confunde com a ausência de limites, tampouco com a simples recusa à vida social; ela exige domínio de si, uma capacidade de refletir sobre as próprias ações e de escolher em conformidade com princípios morais, e isso é exatamente o que Rousseau entende por autonomia. Não por acaso, em seu tratado educacional, *Emílio ou da Educação*, essa formação se dá de maneira gradual, por meio de experiências sensíveis e morais que preparam o educando para agir livremente, mesmo quando estiver inserido em contextos de obediência ou norma.

Não se trata de dizer que num extremo estaria a liberdade e no outro, a autonomia, como se fossem mutuamente excludentes. Ao contrário, esses conceitos ocupam posições intermediárias e convergentes, situadas próximas ao centro do movimento pendular. Se fôssemos representá-los graficamente, retomando a figura *Le pendule de Rousseau* na Introdução, poderíamos imaginar a liberdade civil localizada no ponto  $\Phi$  (fi) e a autonomia moral no ponto  $\pi$  (pi), de modo que o verdadeiro gozo de ambas, ou sua vivência mais plena, se daria no ponto de inércia, que aqui expressamos pela fórmula  $(M+N/2N)$ . Esse ponto representa a síntese viva (soma e divisão, na linguagem matemática) entre a sensibilidade natural e a exigência racional, entre a espontaneidade da liberdade e a maturidade da autonomia.

Essa leitura se fortalece ainda mais quando consideramos a continuação do *Emílio*, na obra *Sofia ou os Solitários*. Nela, Rousseau leva a formação de Emílio a um novo patamar, colocando-o em situações-limite que testam sua capacidade de agir moralmente mesmo sob restrição. Pois como afirma o genebrino, a prisão física não é, para ele, o contrário da liberdade, o verdadeiro cativo é a alienação de si, a submissão cega, a vida sem consciência. Assim, a autonomia não é uma forma de repressão, mas a expressão mais alta da liberdade humana. O sujeito autônomo não age porque é forçado, mas porque compreende e consente com os princípios que orientam sua ação. E é esse tipo de liberdade, refletida, responsável e interiorizada, que Rousseau busca cultivar na educação de Emílio.

Portanto, na filosofia rousseuniana da educação, liberdade e autonomia não apenas coexistem: elas se fortalecem mutuamente. Negar essa complementaridade seria reduzir a liberdade a um mero estado de natureza incontrolável ou tratar a autonomia como obediência cega à norma. O pêndulo da formação, como propus aqui, não oscila entre contrários, mas entre dimensões humanas que, quando bem articuladas, possibilitam ao sujeito viver de forma ética, justa e profundamente livre.

Ademais, a presente tese, ao explorar a metáfora do pêndulo na educação rousseuniana, busca contribuir para uma análise dos conceitos de liberdade e autonomia, bem como a crítica à sociabilidade e à corrupção moral, oferece uma visão abrangente e integrada da educação como um processo dinâmico e contínuo. A educação rousseuniana, ao promover a liberdade e a autonomia, prepara o indivíduo para enfrentar os desafios da vida adulta e contribuir para o bem comum, resguardando a justiça e a dignidade humana.

Em síntese, o percurso realizado ao longo desta tese permitiu compreender que, na filosofia educacional de Rousseau, liberdade e autonomia, assim como liberdade e responsabilidade, não são conceitos que se opõem, mas etapas complementares de um mesmo

processo formativo. A liberdade, entendida como impulso natural e espontâneo, inaugura a existência humana; a autonomia, por sua vez, representa sua realização plena, quando o sujeito aprende a escolher com consciência, responsabilidade e sentido ético. Ser autônomo não é abrir mão da liberdade, mas cultivá-la de modo refletido. A verdadeira liberdade, para Rousseau, não se encontra na recusa aos vínculos sociais, mas na capacidade de agir segundo princípios reconhecidos como justos pelo próprio sujeito. Nesse sentido, a autonomia protege a liberdade da servidão das paixões e da alienação das normas externas. A autonomia é, enfim, a liberdade que aprendeu a pensar, e é isso que faz de Emílio um homem verdadeiramente livre.

## BIBLIOGRAFIA

### OBRAS ROUSSEAU

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

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

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Ensaio sobre a origem das línguas*. Tradução de Lourdes Santos Machado. Introduções e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. S. Paulo: Nova Cultural, 1999c. (Coleção Os Pensadores; v. 2).

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

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discours sur cette question: quelle est la vertu la plus nécessaire au héros et quels sont les héros a qui cette vertu a manqué?* In: *Oeuvres complètes*. Tomo II. Org. Bernard Gagnebin et Marcel Raymond. Paris: Pléiade, 1964a.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Projet de constitution pour la Corse* In: *Oeuvres complètes*. Tomo III. Org. Bernard Gagnebin et Marcel Raymond. Paris: Pléiade, 1964b.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a Economia Política*. São Paulo: Editora Abril, 1964c.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Rousseau juiz de Jean-Jacques: Diálogos*. Trad. Claudio A. Reis e Jacira de Freitas. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Difel, 1973.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Confissões*. Lisboa: Portugália Editora, 1968.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada*. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Lettre à d'Alembert*. Paris :Garnier-Flammarion, 1967.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Oeuvres complètes* (5 volumes). Paris: Gallimard, 1959-1995

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Os devaneios do caminhando solitário*. Tradução, introdução e notas Laurent de Saes. São Paulo: Edipro, 2017.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral*. Organização e apresentação, José Oscar de Almeida Marques; Tradução, J. O. Q. M. et al. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Julia ou a Nova Heloísa*. 1ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Émile e Sophie ou os solitários*. São Paulo: Editora Hedra, 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *On the Government of Poland*. In: *The Plan for Perpetual Peace, On the Government of Poland, and Other Writings on History and Politics*. Tradução: Christopher Kelly, Judith Bush. Hanover: Dartmouth College Press, 2013.

## OBRAS GERAIS

ALTHUSSER, Louis. Sobre el “Contrato Social”. In: LÉVI-STRAUSS, Claude et alli. *Presencia de Rousseau*. Selección de José Sazbón. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1972.

ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea B. Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 25-37, Jul/Dez 2016.

ARIÈS, Philippe. *História Social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2a ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

ARIÈS, Philippe & DUBY, Georges (orgs.). *História da vida privada*, 5º vol. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

ARISTÓFANES. *As nuvens* Tradução de Mário da Gama Cury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

ARISTÓTELES. *Política*. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

BABBITT, Irving. *Rousseau and Romanticism*. Cambridge: Cambridge University Press, 1947.

BACHOFEN, Blaise. *La Philosophie de Rousseau*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin, 2024.

BACON, Francis. *Novum Organum ou verdadeiras Indicações acerca da Interpretação da Natureza*. São Paulo: Editora Abril Cultura, 1999.

BARBOSA, Ivone G. Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-históricodialética. *Tese (doutorado)*. São Paulo, FEUSP, 1997.

BERLIN, Isaiah. *Estudos sobre a humanidade: uma antologia de ensaios*. (Tradução: Rosaura Eichenberg). Companhia das Letras: São Paulo, 2002.

BERLIN, Isaiah. *The roots of romanticism*. Washington, DC: Princeton University Press, 2013.

BERLIN, Isaiah. *Rousseau e outros cinco inimigos da liberdade*. Lisboa: Gradiva, 2005.

BERTRAM, Christopher. *Rousseau e Genebra*. Trans/Form/Ação, Marília, v. 38, p. 93-110, 2015. Edição Especial.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar de. e KUHLMANN Jr., Moysés (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002a. (p.11-60)

BOTO, Carlota. História, verdade e virtude em Rousseau: pacto político e ética pedagógica. *Revista de História das Idéias: história e verdade(s)*, Coimbra, v. 23, p. 317-363, 2002b.

BOTO, Carlota. O Emílio como categoria operatória do pensamento rousseauiano. In: MARQUES, José Oscar de Almeida (Org.). *Verdades e Mentiras – 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. (p.369-387)

BOTO, Carlota. A invenção do Emílio como conjectura: opção metodológica da escrita de Rousseau. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.1, p. 207-225, jan./abr. 2010.

BOTO, Carlota. *Instrução pública e projeto civilizador: O século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola*. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

BOVET, Felix. Introdução. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discours sur les richesses*. Édition de Félix Bovet. Paris: Nêchautel: Chez Charles Reinwald, 1853.

BULFINCH, Thomas. *The Age of Fable or Stories of Gods and Heroes*. Dover Publications, 1998.

BURGELIN, Pierre. *La philosophie de l'existence de Jean-Jacques Rousseau*. Paris: Presses Universitaires, 1952.

BURGELIN, Pierre. Le theme de la bonté naturelle dans l'Emile. In: *Revue de theologie et de philosophie*. (XCVIII), 1965. Conférence prononcée à Genève, le 13 février 1965a, à la Société Jean-Jacques Rousseau.

BURGELIN, Pierre. *La philosophie de l'existence de Jean-Jacques Rousseau*. Paris: Presses Universitaires de France, 1952.

BRASIL. *Lei federal nº 8069*, de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente.

CAJOT, Jean-Joseph. *Les Plagiats de M. J. J. R. De Geneve, sur l'Éducation*. La Haye: Paris: Chez Durand, 1766; (Classic Reprint): Forgotten Books, 2018.

CAMBI, Franco. A Época Moderna. In: *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CASSIRER, Ernst. *A questão Jean-Jacques Rousseau*. Trad. Erlon José Paschoal, Jézio Gutierrez; revisão da trad. Isabel Maria Loureiro. São Paulo: Editora UNESP, 1999. (Biblioteca Básica).

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Tradução de Ruth Rissin Josef. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

CIRINO, Oscar. *Psicanálise e psiquiatria com crianças: desenvolvimento ou estrutura?* Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

CLAPARÈDE, Edouard. *L'éducation fonctionnelle*. Neuchatel: Delachaux et Niestlè, 1968.

COMENIUS. *Didática magna*. Aparelho crítica Marta Farttori; Tradução Ivone Castilho Benedetti. –São Paulo: Martins Fontes, 2001. – (Paideia).

CONSTANT, Benjamim. *A liberdade dos antigos comparada à dos modernos*. São Paulo: Edipro, 2019.

CORAZZA, Sandra Mara. *Infância e educação*. Era uma vez... quer que conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002.

COSTA, Israel de Alexandria. *Rousseau e a origem do mal*. Dissertação (mestrado). Salvador: UFB, 2005.

COSTA, Marli de Oliveira. *Infâncias e "artes" das crianças: memórias, discursos e fazeres (sul de Santa Catarina - 1920 a 1950)*. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

COOPER, Laurence D. *Rousseau, Nature and the problem of the good life*. Penn: Pennsylvania State Univ Press, 1999.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Crítica da razão e iluminismo pedagógico em Rousseau. In: SGRÓ, M. *Teoria crítica de la sociedad, educación, democracia y ciudadanía*. Tandil: Univ. Nacional Del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2008, p.121 – 144.

DALBOSCO, Claudio Almir. Determinação racional da vontade humana e educação natural em Rousseau. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 33, núm. 1, janeiro-abril, 2007, pp. 135-150.

Disponível em <<https://www.redalyc.org/pdf/298/29833109.pdf>>

Acesso em: 18 de set. de 2023.

DALBOSCO, Claudio Almir. *Paradoxos da educação natural no Émile de Rousseau: os cuidados do adulto*. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 175-193, jan./abr. 2009.

DALBOSCO, Cláudio Almir (Org.). *Filosofia e educação no Emílio de Rousseau: o papel do educador com governante*. São Paulo: Editora Alínea, 2011.

DALBOSCO, Claudio Almir. Princípios filosóficos e pedagógicos da educação natural em Rousseau: uma investigação sobre o segundo livro do Émile. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.33, n. 121, Dec. 2012.

Disponível em< <https://www.scielo.br/j/es/a/bvJgLLRMYm9VpXH5FJcRhch/?lang=pt> > .

Acesso em: 20 mai. 2023

DEL PRIORE, Mary. *História da infância no Brasil*. 4ª edição. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

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

- DERATHÉ, Robert. *Rousseau e a ciência política de seu tempo* [1950]. Tradução de Natalia Maruyama. São Paulo: Barcarolla, 2009
- DERRIDA, Jacques. *De la Grammatologie*. Paris: Éditions de Minuit, 1967.
- DIDEROT, Denis. *O filho natural ou as provações da virtude: conversas sobre o filho natural*. J. Ginsburg, org.; Fátima Saadi, trad. e notas. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- DOZOL, Marlene de Souza. *Da figura do mestre*. Campinas/SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).
- DOZOL, Marlene de Souza. *Rousseau – Educação: a máscara e o rosto*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2006.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1990.
- ESPÍNDOLA, Arlei de. *Rousseau leitor de Sêneca: do nexó ao pensar original?* Curitiba: Appris, 2023.
- FERNANDES, Rogério. KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (org.). *A infância e sua educação – materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FORTES, Luiz Roberto Salinas. *Rousseau: o bom selvagem*. São Paulo: FTD, 1989.
- FORSTER, Michael Neil. *Rousseau's Philosophy of Freedom*. Stanford: Stanford University Press, 2004.
- FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). *Autoridade e autonomia na escola*. Alternativas teóricas e práticas. 1. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1999. v. 1, p. 101-114.
- FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. Emílio, o aluno imaginário e as cenas pedagógicas no Emílio de Rousseau. *International Studies on Law and Education*. # 9 set-dez 2011. CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto, 2011
- FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. Análise do episódio do prestidigitador no Emílio de Rousseau. *Cadernos de ética e filosofia política-USP*, São Paulo, v.2, n. 21, p.129 – 136, jul., 2012.
- FREITAS, Marcos Cezar de (Org). *História social da infância no Brasil*. 3ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- FREITAS, Jacira de. Solidão e sentimento de existência nos Devaneios de J.-J. Rousseau. *Revista ILLUMINUS*, v. 1, p. 1-15, 2024.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e Pensamento. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. (org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da UFPR, 1997

GÉLIS, Jacques. *A individualização da criança*. In: ARIÈS, Philippe e CHARTIER, Roger (Orgs.) *História da vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. (p.311-329)

GIANOUTSOS, Jamie. Locke and Rousseau: early childhood education. *The Undergraduate Journal of Baylor University*, Vol. 4, n. 1, 2006. Disponível em: <https://www.baylor.edu/content/services/document.php?id=37670>  
Acesso em: 23 de out. de 2023.

GONCOURT, Edmond et Jules de. *La femme au dix-huitième siècle*. Paris: E.J.G., 1862.

GOETHE, Johann Wolfgang. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. São Paulo: Editora 34, 2020.

GRISWOLD, Charles. *Jean-Jacques Rousseau: The Discourses and Other Early Political Writings*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

GROETHUYSEN, Bernard. *L'homme civil chez Rousseau*. Cahiers du Sud, 283, 1947.

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

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

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Tradução: Roberto Cataldo Costa Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOBBS, Thomas. *Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores)

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. 5ª Ed. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2007.

HUME, David. *Investigação acerca do entendimento humano*. Trad. Anuar Aiex. São Paulo: Nova Cultura, 2004, (Coleção Os pensadores).

JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. Trad. Parreira A. M. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JIMACK, Peter. *La g nese et la r dation de l'Émile de J.-J. Rousseau*. Gen ve : Institut e Musée Voltaire, 1960.

JOHNSON, Paul. *Intellectuals: From Marx to Tolstoy to Sartre and Chomsky*. New York: London: Toronto: Sydney: Harper Perennial, 2007.

KANT, Immanuel. *Textos Seletos: edi o bilingue*. 2ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. 5ª edição. Piracicaba-SP. Editora Unimep. 2006

KAWAUCHE, Thomaz. *Educação e filosofia no Emílio de Rousseau*. São Paulo: Unifesp, 2021.

KRAMER, Sônia. *Infância: Fios e desafios da pesquisa*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2003.

LA BOËTIE, Étienne de. *O discurso da servidão voluntária*. Trad. Bruno Gambarotto. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2022.

LAGO, Clenio. *Locke e a educação*. Chapecó: Argos, 2002.

LEFEBVRE, Philippe. *L'esthétique de Rousseau*. Paris: Sedes, 1997.

LEITE, Rafael de Araújo e Viana. *Entre o Universal e o Particular: A Crítica de Rousseau ao Teatro Francês*. 2018. Tese (Doutorado em Filosofia) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, UFP, Curitiba, 2018.

LENNE-CORNUEZ, Johanna. *Être à sa place: La formation du sujet dans la philosophie morale de Rousseau*. Paris: Garnier, 2021.

LOCKE, John. *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal, 1986.

LOCKE, John. *Ensaio acerca do entendimento humano*. Trad. AnoarAiex. São Paulo: Nova Cultura, 1999.

LOCKE, John. *Some thoughts concerning education*. Mineola, New York: Dover, 2017.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; PAIVA, Wilson Alves de. A infância no pensamento pedagógico de Rousseau. *Tecnia*.v.8 n.1. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/tecnica/article/view/235> Acesso em: 05/12/2023

MANACORDA, Mário. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

MANDEVILLE, Bernard. *A Fábula das Abelhas: ou vícios privados, benefícios públicos*. Trad. Bruno Costa Simões, São Paulo, UNESP, 2017.

MARQUES, José Oscar de Almeida. Forçarnos a ser livres? O paradoxo da liberdade no Contrato social de JeanJacques Rousseau. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, v. 1, n. 16, p. 99-114, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/82596>. Acesso em: 01 jun. 2024.

MARTIN, Christophe. *Éducatons negatives: Fictions d'expérimentation pédagogique au XVIIIe. Siècle*. Paris: Classiques Garnier, 2012.

MARTIN, Christophe. Rousseau et le nouvel âge de l'enfance. *Revue des deux mondes*. Février, 2020.

- MARUYAMA, Natália. *A contradição entre o homem e o cidadão: consciência e política segundo J.-J. Rousseau*. São Paulo: Humanitas: Fapesp, 2001.
- MELLO, Leonel Itaussu Almeida. *Locke e o individualismo liberal*. In WEFFORT, Francisco Correia (org). *Os clássicos da política*. 13. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- MELZER, Arthur. M. *Rousseau: la bonté naturelle de l'homme*. Paris: Éditions Belin, 1990.
- MERCIER, Roger. *L'enfant dans la société du XVIIIe. Siècle (Avant l'Émile)*. Dakar: Université de Dakar, 1961.
- MONTAIGNE. *Ensaio*. Trad. de Sérgio Millet. São Paulo: Nova Cultural, 2010. (Coleção Os pensadores – Montaigne, vol. 1).
- MOREIRA, E. M., VASCONCELLOS, K. E. L. *Infância, infâncias: o ser criança em espaços socialmente distintos*. Serviço Social & Sociedade. São Paulo, ano 24, n.76, p.165-80, nov. 2003.
- MOSTEFAI, Ourida. Jean-Jacques Rousseau et les différents des Lumières. Le conflit entre David Hume et Jean-Jacques Rousseau. *Littératures classiques*, n°81, 2013, p. 119-130.
- MUNTEANO, Basil. *Solitude et contradictions de Jean-Jacques Rousseau*. Paris: A.G. Nizel, 1975.
- NASCIMENTO, Milton Meira. *Opinião pública e revolução: aspectos do discurso político na França revolucionária*. São Paulo: Nova Stella, Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- NASCIMENTO, Milton Meira. O contrato social: entre a escala e o programa. *Discurso*, São Paulo, 1988.
- NEIDLEMAN, Jason Andrew. *The General Will is Citizenship*. Lanham: Boulder: New York: Oxford: Rowan \* Littlefield Publishers, 2001.
- NEIDLEMAN, Jason. *The General Will is Citizenship*. Oxford: Rowman & Littlefield Publisher, 2001.
- NETO, Manoel Dionizio. *Educação e Liberdade em Jean-Jacques Rousseau*. Alagoas: Edfika, 2023.
- NEUHouser, Frederick. *Rousseau's Theodicy of Self-love: evil, rationality, and the drive for recognition*. Oxford: Oxford University Press, 2013.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Humano demasiado humano II. um livro para espíritos livres; tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia de Bolso, 2017.*
- NUSSBAUM, Martha. *Patriotism and Cosmopolitanism*. In: For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism. 1996a.

NUSSBAUM, Martha. *For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism*. In "For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism". 1996b.

PAIVA, Wilson Alves de. Natureza e natureza: dois conceitos complementares em Rousseau. *Revista Controvérsia*, v.3, n.2, p. 60-65, jul-dez, 2007.

PAIVA, Wilson Alves de. *Homem e cidadão na obra pedagógica de Rousseau. Cadernos de Educação* | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas, [31]: 163 - 184, jul./dez. 2008.

PAIVA, Wilson Alves de. Emílio: Texto e Contexto. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 45-2, 2011.

PAIVA, Wilson Alves de. Da reconfiguração do homem: Um estudo da ação político pedagógica na formação do homem em Jean-Jacques Rousseau. *Tese de doutoramento*. Faculdade de Educação da USP, 2010.

PAIVA, Wilson Alves de. O jardim de Rousseau e avirtude do jardineiro. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, v. 14, n. 1, 2009. (p. 147-178).

PAIVA, Wilson Alves de. A arte da representação cívica no Emílio de Rousseau. *Filosofia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 33 (2016) 211-224

PAIVA, Wilson Alves de. As relações humanas como uma questão pedagógica: a conectividade humana em Rousseau. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 45, e191470, 2019.

PAIVA, Wilson Alves de Paiva. *O Emílio de Rousseau e a formação do cidadão do mundo moderno*. Belo Horizonte: Dialética, 2021.

PAIVA, Wilson Alves de; LIMA, Wanderson Pereira. *O jogo na Pedagogia de Rousseau: Uma leitura do episódio dos doces*. PRÓ-POSIÇÕES (UNICAMP. ONLINE), v. 34, p. 1-20, 2023.

PAIVA, Wilson Alves de Paiva. *A estátua de Glauco: Oito conferências em Rousseau*. São Paulo: Edições Loyola, 2024 (Coleção Leituras Filosóficas).

PAIVA, Wilson Alves de & MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. A infância no pensamento pedagógico de Rousseau. *Revista Tecnia*, Vol. 8, n. 1, 2023.

PLATÃO. *A República*. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2004. (Coleção Os Pensadores).

PRADO Jr., Bento. *A retórica de Rousseau e outros ensaios*. Org. e apres. Franklin de Mattos. São Paulo: Cosacnaify, 2008.

QUINTILIANO. *Institutio Oratoria*. Trad. Antônio Rezende. Belo Horizonte: Crisálida, 2010.

ROUANET, Sérgio Paulo. *As razões do Iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

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

SALINAS FORTES, Luis Roberto. *Rousseau: da teoria à prática*. São Paulo: Ática, 1976.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.* vol.26 n°91. Campinas. 2005.

SCOTT, John T. *Rousseau's reader: strategies of persuasion and education*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 2020.

SHKLAR, Judith N. *Men and Citizens: A Study of Rousseau's Social Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

SILVA, Hélio Alexandre da. O Iluminismo Relutante de Jean-Jacques Rousseau. *Philosophos*, Goiânia, v.19, n.1, p.35-62, jan./jun.2014.  
Disponível em : <<https://revistas.ufg.br/index.php/philosophos/article/view/28174>>  
Acesso em: 04 de dez. de 2023.

SILVA, Moisés Rodrigues da. *O estático e o dinâmico no pensamento moral e político de Rousseau*. São Paulo: Editora Dialética, 2023.

SMITH, Adam. *Teoria dos sentimentos morais*. São Paulo: Editorial Editora Wmf Martins Fontes: 2015.

SPECTOR, Céline. Rousseau et la critique de l'économie politique : lecture du Livre III de l'Émile. pp. 125-140. 2013. In: *L'économie politique et la sphère publique dans le débat des Lumières*. Collection de la Casa de Velásquez. Madri.

SOËTARD, Michel. *Jean-Jacques Rousseau*. Tradução: Verone Lane Rodrigues Doliveira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massagana, 2010. (Coleção Educadores).

SMITH, William; CORNISH, Francis Warre, ed. *A Concise Dictionary of Greek and Roman Antiquities*. Londres: Spottiswoode and Co, 1898.

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

STAROBINSKI, Jean. *As Máscaras da Civilização: Ensaio sobre a Teoria das Ideias*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

STEARNS, Peter. *A infância*. Tradução: Mirna Pinsk. São Paulo: Contexto, 2006.

TAMIR, Yuli. *Liberal Nationalism*. Princeton University Press, 1995.

TAYLOR, Charles. *A ética da autenticidade*. São Paulo: É Realizações, 2011.

TERUYA, Teresa Kazuko; CARVALHO, Aline Moura ; LUZ, Márcia Gomes Eleutério da ; GOMES, I. de O. *As contribuições de John Locke no pensamento educacional*. In: IX Jornada do HISTEDBR, 2010, Belém. Jornada HISTEDBR. Belém: UFPA, 2010. p. 1-18

THOUREAU, Henry David. *Walden*. Tradução Denise Bottmann. Porto Alegre: L&PM, 2021.

- ULHÔA, Joel Pimentel de. *Rousseau e a utopia da soberania popular*. Goiânia: Ed. UFG, 1996
- VARGAS, Yves. *Introduction à l'Emile de Rousseau*. Paris: PUF, 1995.
- VARGAS, Yves. *Rousseau: l'énigme du sexe*. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.
- VENTO, Marisa Alves. O Fundamento Antropológico da Vontade Geral em Rousseau. *Tese de doutoramento*. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP, 2013.
- VEYNE, Paul. O Império Romano. In: *História da Vida Privada*. v. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- VOLTAIRE. *Œuvres de Voltaire*. Dictionnaire Philosophique 1, T. XXVI. Paris : Didot Frères, 1829.
- WASSERMANN, Jacob. *O processo Maurizius*. Trad. Octavio de Faria e Adonias Filho. Campinas/SP: Editora Sétimo Selo, 2021a.
- WASSERMANN, Jacob. Etzel Andergast. Trad. Octavio de Faria e Adonias Filho. Campinas/SP: Editora Sétimo Selo, 2021b.
- WOKLER, Robert. *Rousseau: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2001.