

Educação e política:

notas sobre a formação do homem
e do cidadão em Rousseau

Evaldo Becker¹

É certo que há muito os povos são como o governo os faz ser: quando quer, seus membros podem ser guerreiros, cidadãos, homens; ou então, quando lhe agrada, são populacho e gentinha. E todo príncipe que despreza seus súditos desonra-se a si mesmo, ao mostrar que não soube torná-los estimáveis. (Rousseau, 1996)

Resumo

Nosso interesse no presente artigo é analisar alguns dos escritos rousseauianos, nos quais o autor examina e desenvolve os temas da educação pública, como é o caso do *Discurso sobre a economia política* e das *Considerações sobre o governo da Polônia*, e da educação doméstica e natural, tal como ocorre no *Emílio*. Interessa mostrar como este tema vincula-se ao pensamento político do autor. Nestes escritos Rousseau estabelece vínculos necessários entre a vontade política dos governos e a boa formação de cidadãos virtuosos, competentes e preocupados com o destino da comunidade. Por outro lado, desenvolve também uma intensa crítica aos valores estabelecidos ao propor o que ele chamou de pedagogia negativa, conceito que permeia tanto o *Emílio* quanto as *Considerações sobre o governo da Polônia*.

Palavras-chave: Rousseau. Educação. Política.

¹ Evaldo Becker. Pós-doutorando em Filosofia pela USP. evaldob@usp.br

**EDUCATION AND POLITICS:
notes on the formation of man and citizen in Rousseau**

Abstract

The aim of this paper is to analyze certain writings by Rousseau in which he examines and elaborates on the subjects of public education, as is the case in the *Discourse on Political Economy* and *Considerations on the Government of Poland*, and domestic and natural education, as is the case in the *Émile*. I am interested in showing how these subjects relate to the author's political thought. In these writings, Rousseau sets forth necessary connections between the political will of the governments and the good nurturing of citizens who are virtuous, competent and concerned with their community's destiny. On the other hand, the paper also carries out an intense criticism of the values proposed what he termed 'negative pedagogy,' a concept which is pervasive in both the *Émile* and *Considerations on the Government of Poland*.

Keywords: Rousseau. Education. Politics.

O *Discurso sobre a economia política*, composto por Rousseau no fim de 1754 para ser publicado no Tomo V da *Enciclopédia*, enfatiza a importância das questões relativas à educação no que diz respeito à preocupação dos governos e estabelece um vínculo necessário entre o interesse destes e o sucesso no processo de formação de cidadãos virtuosos e competentes. Apesar de não ser o primeiro escrito de Rousseau a examinar as questões acerca da educação,² é o primeiro no qual o autor estabelece os vínculos necessários existentes entre a vontade política dos governantes e o resultado verificado na conformação de seus cidadãos. Além disso, é o primeiro texto no qual Rousseau trata da educação pública. Nosso interesse, no presente artigo, é analisar alguns dos escritos rousseauianos nos quais o autor examina, seja a educação pública, como é o caso do *Discurso sobre a economia política* e *Considerações sobre o governo da Polônia*, seja a educação doméstica e natural tal como ocorre no *Emílio*, e como este tema vincula-se a seu pensamento político.

No que diz respeito ao tratamento dado por Rousseau ao tema da educação pública e da formação ético-política dos cidadãos, o autor salienta que:

Uma das máximas fundamentais do governo popular ou legítimo é a educação pública, segundo as regras prescritas pelo governo e os magistrados estabelecidos pelo soberano. Se as crianças são educadas em comum sob o princípio da igualdade, se são imbuídas das leis do Estado e das máximas da vontade geral, se são instruídas a respeitá-las acima de todas as coisas, se são envolvidas por exemplos e objetos que lhes falam o tempo todo da mãe terna que os alimenta, do amor que têm por elas, dos bens inestimáveis que recebem e do reconhecimento que lhe devem, não se pode duvidar de que aprendem assim a se querer mutuamente como irmãos, a querer apenas

² Enquanto preceptor dos filhos do Sr. Mably, em Lyon, Rousseau havia escrito no ano de 1740 sua *Mémoire présenté à Monsieur de Mably sur L'éducation de M. son fils*. Este texto inicial servira de base para a posterior redação do *Projet pour l'éducation de Monsieur de Sainte-Marie*. Estes dois escritos iniciais apresentam algumas diferenças entre si mas ambos salientam a importância concedida a autoridade conferida ao preceptor, condenam os castigos corporais e já anunciam que os estudos devem ser realizados de forma prazerosa. O objetivo destes planos educacionais era o de “formar o coração, o julgamento e o espírito” precisamente na ordem apresentada.

aquilo que quer a sociedade, a substituir o falatório vão e estéril dos sofistas por ações de homens e de cidadãos, e um dia se tornarão os defensores e os pais da pátria, da qual foram por muito tempo os filhos (Rousseau, 1996, p. 40-41).

Tais preceitos, que vinculam a própria legitimidade de um governo que se diz republicano ao cuidado e ao respeito demonstrado por este às questões relativas à educação pública, evidenciam a preocupação do cidadão de Genebra com a formação de cidadãos autênticos, que tendo sido cuidados e protegidos pela República quando pequenos, possam retribuir quando chegada a hora com ações benéficas para o conjunto da mesma. O que não se pode esperar é que sejam formados cidadãos virtuosos a despeito do cuidado que se teve com eles. Ou seja, não se nasce virtuoso nem tampouco pode-se dar à luz cidadãos prontos e cumpridores da lei sem que se tenha trabalhado para isso. *“Formar cidadãos não é trabalho para um dia, e, para que se façam homens, é preciso instruí-los desde crianças”* (Rousseau, 1996, p. 39). A seriedade e a dignidade de um governo podem ser medidas, nesse sentido, pelo empenho que este demonstra em formar seus cidadãos. Para que estes possam amar e respeitar as leis, é preciso que entendam o porquê das mesmas. Tal situação só se torna possível se as leis estabelecidas pela República estiverem de acordo com as máximas da vontade geral, e que sejam estabelecidas ou ao menos ratificadas pelo conjunto de sua população.

Rousseau alerta os “chefes ambiciosos” de que *“só vale a pena comandar, quando aqueles que nos obedecem podem nos honrar; respeitem, portanto, seus cidadãos para se tornarem respeitáveis; respeitem a liberdade, e seu poder aumentará todos os dias”* (p. 38). A liberdade é um fator fundamental no pensamento rousseauiano, *“a pátria não pode subsistir sem a liberdade, nem a liberdade sem a virtude, nem a virtude sem os cidadãos; isso é possível quando os cidadãos são educados para tal, caso contrário têm-se apenas escravos ruins, começando pelos próprios chefes de Estado”* (p. 39).

A liberdade não é incompatível com a igualdade, muito pelo contrário, ambas devem figurar desde o princípio como amálgama para a comunidade. Os cidadãos devem ser formados em igualdade de condições para que não

tenham do que se ressentir, para que possam pensar mais no conjunto da população do que em seus interesses privados. Rousseau, entretanto, não vislumbra tal situação entre os povos modernos, e tais princípios que poderiam propiciar belas ações motivadas pelo amor à pátria, que segundo ele “*produziu tantas ações imortais e cuja luminosidade cega nossos olhos fracos*” mais parecem fábulas aos olhos de seus contemporâneos, depois que o amor à pátria tornou-se desprezível. Poderíamos afirmar, e em termos freudianos, que para Rousseau seria preciso “canalizar a energia das paixões humanas” para fins benéficos à República e não para interesses privados e baseados em privilégios. O autor lembra que “*não apenas a Filosofia demonstra a possibilidade dessas novas direções, mas a História nos fornece milhões de exemplos admiráveis: se os cidadãos são tão raros entre nós, é porque ninguém se preocupa com sua existência, ocupando-se menos ainda da necessidade de formá-los cedo*” (1996, p. 39-40).

Rousseau lembra, contudo, que poucos foram os povos que praticaram a educação pública, e que presentemente nenhum a praticava.³ Sua crítica às instituições existentes leva-o a clamar pela educação pública, inexistente em seu tempo, e tão necessária para que se pudesse pensar qualquer alternativa à corrupção verificada nas sociedades. Seu julgamento com relação aos contemporâneos leva-o a afirmar no *Emílio*, que “*a instituição pública não existe mais, e não pode mais existir, já que onde não há mais pátria não pode mais haver cidadãos. Estas duas palavras, pátria e cidadão, devem ser canceladas das línguas modernas*” (1999, p. 12).

³ “Só tenho notícia de três povos que outrora praticaram a educação pública, a saber: os cretenses, os lacedemônios e os antigos persas; entre os três, ela foi muito bem sucedida, tendo realizado prodígios entre os dois últimos. Quando o mundo se dividiu em grandes nações para melhor serem governadas, a educação pública não era mais praticada, e outras razões, que o leitor pode facilmente imaginar, impediram que fosse tentada entre os povos modernos” (Rousseau, 1996, p. 41).

A educação no *Emílio*

A partir da constatação de que a instituição pública desapareceu e que as sociedades de seu tempo se encontram de tal forma degeneradas, Rousseau opta neste tratado de educação e de política que é o *Emílio*, pela formação de um aluno imaginário que seja educado de maneira a não reproduzir os descaminhos em voga. Por isso, ao invés de estabelecer como método uma educação pública, impensável em uma sociedade extremamente desigual e classista como era a França do *Antigo regime*, o autor opta por uma formação doméstica e retirada dos grandes centros, na esperança de poder com isso conter os malefícios ensejados pela corrupção dos costumes e das instituições.⁴ Sua intenção é contrapor a natureza humana aos descaminhos da cultura vigente. “*Forçado a combater a natureza ou as instituições sociais, é preciso optar entre fazer um homem ou um cidadão, pois não se podem fazer os dois ao mesmo tempo*” (1999, p. 10).

Esta oposição entre homem e cidadão liga-se a outra oposição presente na obra do autor, entre natureza e cultura, ou natureza e civilização, em que a responsabilidade pelo mal-estar verificado nas sociedades é atribuída às escolhas humanas e não à natureza mesma do homem.

Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem. Ele força uma terra a alimentar as produções de outra, uma árvore a carregar os frutos de outra. Mistura e confunde os climas, os elementos, as estações. Mutila seu cão, seu cavalo, seu escravo. Perturba tudo, desfigura tudo, ama a deformidade e os monstros. Não quer nada da maneira como a natureza o fez, nem mesmo o homem; é preciso que seja domado por ele, como um cavalo adestrado; é preciso apará-lo à sua maneira, como uma árvore de seu jardim (1999, p. 7).

⁴ “*C’est que, pour Rousseau, la formation des citoyens telle qu’elle existait dans les républiques antiques n’est plus possibles dans la société de l’Ancien Régime qui ne contient ni cité ni patrie e ne propose qu’un système destiné à maintenir chacun dans son rang et sa condition pour mieux perpétuer le désordre établi*” (Trousson; Eigeldinger, 2006, p. 276).

O sentido da depravação fica aqui bastante claro. Ao afirmar que *“tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas”* e que *“tudo degenera nas mãos do homem”*, Rousseau aponta para o verdadeiro responsável pelas transformações realizadas na alma humana, e que resultaram, segundo o autor, em deformidades e adestramento. Longe de atribuir o mal-estar verificado em sociedade a Deus ou à natureza nefasta do homem, Rousseau lh’a salvaguarda. E atribui às escolhas humanas, materializadas sob a forma de instituições, a responsabilidade pela deformação e pelo adestramento da alma humana. Na *Profissão de fé do vigário de Sabóia*, presente no livro IV do *Emílio*, Rousseau afirma que *“é o abuso de nossas faculdades que nos torna infelizes e maus. Nossas tristezas, nossas preocupações, nossos sofrimentos vêm-nos de nós mesmos. O mal moral é incontestavelmente obra nossa”* (1999, p. 379).

Ao atribuir ao próprio homem a responsabilidade pelo “mal moral” Rousseau desloca um problema que até então era tratado no campo da metafísica para o campo da moral e da ética. Ou seja, o mal-estar que até então era entendido como derivado do “pecado original” e que por isso participava irremediavelmente da alma humana, é posto como resultante das más escolhas realizadas pelos homens em sociedade. O autor enfatiza esta idéia na *Profissão de fé do vigário de Sabóia*, na qual escreve: *“Homem, não mais procure o autor do mal; este autor és tu mesmo. Não existe outro mal além do que fazes e do que sofres, e ambos vêm de ti”* (p. 380).

A partir da constatação de que o mal-estar deriva das escolhas humanas e não de uma natureza irremediavelmente corrompida, torna-se possível para Rousseau buscar formas de remediar este mal e redirecionar os caminhos da civilização. *“Moldam-se as plantas pela cultura, e os homens pela educação”* (p. 8). Nesse contexto a educação terá papel fundamental, posto que seu horizonte não está obstruído por nenhuma barreira metafísica intransponível ou dependente da graça divina. Rousseau direciona então sua atenção para aquilo que ele considera a preocupação fundamental e o objetivo último do trabalho do escritor político. Qual seja, auxiliar na formação de homens melhores. *“Apesar de tantos escritos que, segundo dizem, só têm por fim a utili-*

dade pública, a primeira de todas as utilidades, que é formar homens, ainda está esquecida. Meu assunto era totalmente novo após o livro de Locke, e temo muito que continue sendo depois do meu” (p. 4).

A dívida para com Locke é explicitada já no prefácio do *Emílio*, e mostra que Rousseau está inserido nesta nova corrente epistemológica que provém do empirismo e que em seu século se desdobrará no sensualismo condilaquiano, por exemplo; e que coloca toda a força do conhecimento no processo experimental de sua aquisição sem se remeter a qualquer tipo de inatismo. *“Como tudo o 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. Substituir tudo isso por livros não equivale a nos ensinar a raciocinar, mas sim a nos ensinar a nos servirmos da razão de outrem; equivale a nos ensinar a acreditar muito e nunca saber nada”* (1999, p. 141).

Rousseau critica aqueles que desprezam a condição infantil e enfatiza a importância de atentar para as especificidades desta fase.⁵ Aliás, não só para esta, mas para as diversas fases do desenvolvimento intelectual e moral que vão da mais tenra idade ao produto final, que é a formação completa do homem ou do cidadão.

Queixamo-nos da condição infantil e não vemos que a raça humana teria perecido se o homem não tivesse começado por ser criança. 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”.⁶

⁵ Cf. Dent: *“Num primeiro e incompleto rascunho do Emílio (chamado Manuscrito Favre), Rousseau divide em quatro os estágios de desenvolvimento do homem; a idade da natureza (até os 12 anos); a idade da razão (Inteligência) (12-15); a idade da energia, força vital (15-20), a idade da sabedoria (20-25). Embora não aderisse a um tão esquemático padrão na obra final, ele serve no entanto, como útil quadro de referência”* (1996, p. 117).

⁶ Rousseau escreve ainda que: *“Se o homem nascesse grande e forte, a estatura e a força ser-lhe-iam inúteis até que tivesse aprendido a servir-se delas; ser-lhe-iam prejudiciais, pois impediriam que os outros pensassem em socorrê-lo e, entregue a si mesmo, morreria de miséria antes de ter conhecido suas necessidades”* (1999, p. 8).

Conforme nos lembra Tanguy L'Aminot no verbete *Éducation* do *Dictionnaire de Jean-Jacques Rousseau*: “a educação tradicional é totalmente dirigida para a formação do homem adulto e se interessa pouco com o desenvolvimento da criança por ela mesma. Ela não vê na criança senão aquilo que ela será mais tarde. Rousseau se opõe firmemente àqueles que ‘procuram sempre o homem na criança’.”⁷ Sua ideia é deixar “amadurecer a infância na criança”. Ainda conforme L'Aminot, esta magnífica fórmula constituirá a base de todas as novas pedagogias.

A influência dos escritos de Rousseau será de grande monta em inúmeros pensadores da educação e criadores de novas pedagogias. Tais formulações, entretanto, não podem ser tidas como sendo completamente originais, aliás, a ideia de originalidade em termos de pensamento é bastante difícil de ser comprovada, afinal somos sempre e de alguma maneira herdeiros de uma tradição, ou de mais de uma em muitos casos. Alguns pesquisadores, na ânsia de defender seus autores prediletos, acabam por vezes atribuindo exclusivamente a estes a paternidade de ideias que não lhes pertencem única e exclusivamente. Este parece ser o caso no que diz respeito à divisão das fases do desenvolvimento do intelecto. Conforme nos adverte Krotky, em seu artigo “*Comenius et la ‘révolution copernicienne’ de Rousseau*”, a paternidade desta ideia não poderia ser atribuída a Rousseau sem prejuízo para este outro pensador da educação que é Comenius.⁸

Com efeito, desde o século XVII, um pedagogo soube reconhecer a originalidade da vida psíquica da criança com relação à do adulto; ele analisou e descreveu as diferentes etapas de seu desenvolvimento. Este pedagogo é Comenius. Inútil dizer que ele é muito pouco conhecido nos países de expressão francesa. Seu nome figura nas histórias das doutrinas pedagógicas, mas a profundidade de sua doutrina pedagógica não é ainda plenamente reconhecida (Krotky, 2000-2001, p. 189).

⁷ Verbetes *Éducation* (Trousson; Eigeldinger, 2006, p. 276, tradução nossa).

⁸ Johan Amos Comenius (1592-1670), pensador tcheco autor da *Didática magna* (1640).

Krotky cita inúmeras passagens da *Didática Magna* que mostram a preocupação de Comenius em tornar a educação mais natural e em diferenciar as fases de nosso desenvolvimento físico e racional. Em sua opinião quem teria lançado esse movimento de paternidade equivocada das ideias de divisão das fases e da valorização dos sentidos seria Claparède.⁹ Como nosso intuito no presente artigo, no entanto, não é de forma alguma buscar apresentar as contribuições originais de Rousseau para a questão da educação, não insistiremos neste debate. Ademais a questão da originalidade das ideias, sobretudo em um período no qual não existia o culto ao autor tal como verificamos atualmente, é no mínimo difícil para não dizer impossível de ser verificada. O certo é que as temáticas tratadas e expostas por Rousseau, em sua contundente escrita, impulsionaram os estudos pedagógicos e contribuíram para a ampliação de nossos horizontes educacionais e políticos. Não obstante, o estudo das similitudes e possíveis influências verificadas entre as teorias de Comenius e Rousseau poderiam constituir um excelente viés de pesquisa que tenderia a ampliar nossos horizontes no que diz respeito às ideias pedagógicas.

Voltemos, porém, à análise da proposta rousseauiana exposta no *Emílio*. No livro I Rousseau ressalta que “a educação do homem começa com o nascimento”. Segundo ele, “antes de falar, antes de ouvir a criança já se instrui” (1999, p. 45). Isso não significa, contudo, que devemos antecipar os conteúdos a serem apresentados ou sobrecarregar as crianças desde a mais tenra idade com lições de todos os tipos. Pelo contrário, cabe perceber que tipo de conhecimento é o mais apropriado para cada etapa de seu desenvolvimento. Sendo a “*infância o sono da razão*” (p. 113) não se pode esperar que as crianças ajam com base em princípios racionais e abstratos. Cabe sim prepa-

⁹ Cf. Krotky: “Foi Claparède quem lançou o movimento. Ele escreve: “Com efeito: ‘O sistema educativo gravitando em torno da criança deitada bom grado ou mal grado no leito de Procusto do sistema, eis o grande princípio que faz de Rousseau o Copérnico da pedagogia’. A influência de Claparède que foi grande na época e a autoridade do livro que passa por uma obra de importância capital para a pedagogia de seu tempo levaram os autores de expressão francesa a creditar a Rousseau uma paternidade que não lhe pertence historicamente” (p. 189).

rá-las para aprender, preparar seus sentidos para que sirvam como instrumentos eficazes, capazes de auxiliar no desenvolvimento futuro de seu intelecto. Vejamos como Rousseau se refere a esta questão no livro II do *Emílio*:

Para exercer uma arte, deve-se começar por obter os instrumentos, é preciso que sejam bastante sólidos para resistir ao uso. Para aprender a pensar, devemos portanto, exercitar nossos membros, nossos sentidos, nossos órgãos, que são 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 (p. 141).

Nesse sentido Rousseau adverte que

antes da idade da razão, não se pode ter qualquer idéia sobre os seres morais ou sobre as relações sociais. Assim, devemos evitar na medida do possível empregar palavras que as exprimam, por medo de que a criança relacione a essas palavras de início falsas idéias que não conheceremos ou que não poderemos destruir. A primeira falsa idéia que entra em sua cabeça é para ela o germe do erro e do vício; deve-se prestar atenção sobretudo a esse primeiro passo (p. 84).

Rousseau, no livro II do *Emílio*, designará a razão em termos praticamente idênticos aos utilizados por Condillac, que no *Essai sur l'origine des connaissances humaines*, escrito 1746, havia afirmado que “*é a razão que coroa todo o entendimento*” (p. 96). Vejamos: “*De todas as faculdades do homem, a razão, que não é por assim dizer senão um composto de todas as outras, é a que se desenvolve com mais dificuldade e mais tardiamente*” (Rousseau, 1999, p. 84). Cabe ressaltar que as semelhanças percebidas entre as concepções de educação e de construção do conhecimento não param por aqui; Condillac, na esteira de Locke, acentua o papel dos sentidos na aquisição das ideias e conseqüentemente, acaba por invalidar a teoria das ideias inatas. Rousseau, por sua vez, afirmará em unísono que nós “*nascemos capazes de aprender, mas sem nada saber e nada conhecendo*” (p. 44). Em virtude da atenção concedida ao processo de construção e de ensino que se opera na e

pela língua é que tanto Condillac quanto Rousseau concederão tamanha atenção ao método utilizado para ensinar as crianças – afinal, conforme dirá Condillac, “*é na infância que nós somos imbuídos de preconceitos que retardam os progressos dos nossos conhecimentos e que nos fazem mergulhar no erro*” (1998, p. 289) – e alertarão para os perigos de um processo prematuro de ensino que não atente para as especificidades da idade dos alunos nem tampouco para o tipo de conteúdo a ser tratado com estes.¹⁰

Seguindo-se este processo lento, mas preciso, de aprendizagem, no qual as palavras ensinadas não são meras palavras a serem decoradas, mas vêm sempre acompanhadas de ideias nítidas e precisas, talvez não se formem pequenos “prodígios”, mas se evita que estes se tornem, no futuro, verdadeiros pedantes sobrecarregados de palavras vãs e de uma linguagem estéril. “*Os primeiros progressos desta educação seriam bem lentos, é verdade*”, confirma Condillac; e “*não veríamos prodígios prematuros de sapiência que se tornam, após alguns anos, prodígios de estupidez; mas veríamos uma razão livre de erros e capaz, por consequência, de se alçar a amplos conhecimentos*” (Condillac, 2004, p. 192). Rousseau, no livro II do *Emílio*, ressaltando as vantagens de seu próprio método – que ademais não difere muito do método condillaquiano –, dirá: “*É verdade que este método não forma pequenos prodígios e não faz com que os preceptores e os professores*

¹⁰ Segundo Condillac: “*Il serait à souhaiter que ceux qui se chargent de l'éducation des enfants n'ignorassent pas les premiers ressorts de l'esprit humain. Si un précepteur connaissant parfaitement l'origine et le progrès de nos idées, n'entretenait son disciple que des choses qui ont le plus de rapport à ses besoins et à son âge; s'il avait assez d'adresse pour le placer dans les circonstances les plus propres à lui apprendre à se faire des idées précises et à les fixer par des signes constantes; si même, en badinant, il n'employait jamais, dans ses discours, que des mots dont le sens serait exactement déterminé; quelle netteté, quelle étendue ne donnerait-il pas à l'esprit de son élève! mais combien peu de pères sont en état de procurer de pareils maîtres à leurs enfants; et combien sont encore plus rares ceux qui seraient propres à remplir leurs vues? il est cependant utile de connaître tout ce qui pourrait contribuer à une bonne éducation. Si l'on ne peut pas toujours l'exécuter, peut-être évitera-t-on au moins ce qui y serit tout à fait contraire. On ne devrait, par exemple, jamais embarrasser les enfants par de paralogismes, des sophismes et d'autres mauvais raisonnements*” (1998, p. 121).

brilhem, mas forma homens judiciosos, robustos, são de corpo e de entendimento, que, sem se terem feito admirar quando jovens, far-se-ão honrar quando adultos”(1999, p. 121)¹¹

Tais preceitos relacionam-se com o conceito de “Educação negativa”, um dos conceitos rousseauianos tratados com maior frequência em manuais de educação e compêndios de História da Educação. A ideia de educação negativa, contudo, é também a parte do *Emílio* menos compreendida, muitas vezes definida equivocadamente como uma imensa perda de tempo que incorre na não aprendizagem de conteúdos e na ausência de qualquer interferência do mestre na conduta do aluno. A intenção de Rousseau, todavia, não parece ser a de deixar que a criança se conduza por conta própria, mas simplesmente de não antecipar conteúdos que em sendo mal assimilados provocarão apenas a aquisição de uma falsa ideia, ou de uma palavra cujo sentido permaneça obscuro na mente da criança. Essa primeira educação, que deve ser “*puramente negativa*”, consiste, segundo o autor, “*não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro*” (Rousseau, 1999, p. 91).

O excesso de interferência do homem no desenvolvimento das crianças acaba por enfraquecê-las ao invés de fortalecê-las. Práticas em voga, tais como a de enfaixar as crianças, são criticadas por Rousseau. Segundo ele:

¹¹ *Peter Jimack*, em artigo no qual trata das influências de Condillac, Buffon e Helvetius na escrita do *Emílio*, salientará que o que diz Condillac acerca da educação das crianças sobre “*a maneira como se deve formar o espírito delas é perfeitamente análoga àquela exposta nos três primeiros livros do Emílio*” (Jimack, 1956-1958, T. XXXIV, p. 131). Além disso, o autor lembrará ainda que a “*dita educação negativa*,” que ocupa os dois primeiros livros da mesma obra “*não é outra coisa senão a educação perfeitamente positiva dos sentidos*” e que “*o estudo sucessivo e metódico de cada sentido, exposto por Rousseau, lembra o método do tratado das sensações de Condillac*” (p. 108). Se Rousseau insiste em se separar das concepções sensualistas e em marcar a distância entre esta e as suas próprias, isso se dá, em grande medida, em função do fato de que elas se pareciam muito. No entender de Jimack, as “*diferenças que ele (Rousseau) estabelece entre suas próprias doutrinas e aquelas dos sensualistas restam bem menos numerosas do que as semelhanças*”; principalmente no que concerne ao método fundado na observação que podemos encontrar no *Emílio*. Tais constatações levam o autor a afirmar que “*apesar das invectivas contra os ‘philosophes’, apesar da Profissão de fé do vigário de Sabóia, apesar do estreito parentesco que o liga a Plutarco e aos antigos, o autor do Emílio se mantém completamente imbuído do espírito filosófico e sensualista de seu século*” (p. 137).

Nos lugares em que não se têm essas precauções extravagantes, todos os homens são grandes, fortes, bem proporcionados. Os lugares em que se enfaixam as crianças estão cheios de corcundas, de mocos, de cambaios, de raquíticos, de pessoas deformadas de todo o tipo. Temendo que os corpos se deformem com os movimentos livres, apressam-se em deformá-los pondo-os entre prensas. De bom grado os tornariam paralíticos para impedi-los de se estropiarem (1999, p. 17).

É em razão deste tipo de interferência equivocada que Rousseau contrapõe a sua educação natural. Além disso, seu método também tem como objetivo propiciar ao aluno a capacidade de sobreviver aos reveses das questões políticas e sociais. Longe de contribuir com uma formação extremamente diferenciada que preparava cada um para o posto específico a ser ocupado na sociedade, a formação natural pretende torná-lo apto para suportar as inevitáveis mudanças pressentidas por Rousseau que viriam a derrubar grande parte das monarquias europeias.

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” (p. 14).

Não querendo repetir os equívocos por ele criticados e impossibilitado de formar um cidadão virtuoso onde não existia mais pátria, o autor defende um tipo de educação que prime pela independência. Aqui não se trata de formar o cidadão, mas tem-se no horizonte a formação do homem em sentido mais genérico. Ou seja, em uma sociedade corrompida é bom que o jovem formado por ele esteja preparado para não se tornar juguete dos preconceitos estabelecidos. Em linguagem contemporânea, diríamos que Emílio é formado para ter uma formação mais “crítica”, que não reproduza os padrões corrompidos vigentes. *“Emílio não é um selvagem a ser relegado aos desertos, é um selvagem feito para morar nas cidades. É preciso que saiba encontrar nelas o necessário, tirar partido dos habitantes e viver, se não como eles, pelo menos com eles”* (1999, p. 265).

Em passagens como esta Rousseau mostra a diferença existente entre Emílio, o qual é formado tendo por modelo as qualidades do “homem natural”, dentre elas a independência e o interesse por suas verdadeiras necessidades, e o homem social, ou *homem do homem*, entregue a todas as paixões e necessidades adquiridas pelo hábito. Nesse sentido, Emílio não viverá como os demais homens em sociedade, mas poderá conviver com eles. Ele viverá se não como um “homem natural”, pelo menos como um homem social com vínculos mínimos. Ele será o mais livre possível, e dependerá muito pouco dos preconceitos de seus semelhantes. Analisemos agora a seguinte passagem do livro III do *Emílio*, a qual reforça a ideia antes mencionada:

Robinson Crusoe em sua ilha, sozinho, sem o amparo de seus semelhantes e dos instrumentos de todas as artes, provendo porém à sua subsistência, à sua conservação e conseguindo até uma espécie de bem-estar, eis um tema interessante para qualquer idade [...] Esse estado não é, concordo, o do homem social; provavelmente não é o de Emílio, mas é através desse mesmo estado que ele deve apreciar todos os outros. O meio mais seguro de nos elevarmos acima dos preconceitos e ordenarmos os juízos de acordo com as verdadeiras relações entre as coisas é colocarmo-nos no lugar de um homem isolado e julgarmos tudo como tal deve ele próprio julgar, com relação à sua própria utilidade (p. 233).

Rousseau revela nessa passagem que seu aluno deve agir ou deve querer somente aquilo que realmente lhe for necessário, ou seja, ele não será juguete das paixões e das necessidades derivadas dos hábitos adquiridos em sociedade, seus hábitos serão mais simples e seus desejos mais naturais. Ele só desejará aquilo que lhe for realmente útil. Então, até mesmo o amor-próprio atingirá muito pouco o seu coração. Ele viverá com seus semelhantes, mas não se igualará a eles. Ainda acerca da formação de Emílio, e de seu convívio em sociedade, Rousseau escreve:

Querendo formar o homem da natureza, não se trata por isso de fazer dele um selvagem e de relegá-lo ao fundo dos bosques, mas envolvido no turbilhão social, basta que ele não se deixe arrastar nem pelas paixões nem pelas opiniões dos homens; veja ele pelos seus olhos, sinta pelo seu coração; não o governe nenhuma autoridade, exceto a de sua própria razão (1999, p. 339).

Após ter concluído a fase inicial de ensino, centrada no desenvolvimento físico do aluno e no aprimoramento do uso dos sentidos, que deve ser bastante prática, envolvendo sempre que possível a experimentação, Rousseau passa a investigar as questões morais, ressaltando a importância do estudo da História para a formação moral dos jovens e sugere inúmeros autores clássicos, como Tucídides e Plutarco, por exemplo. No livro IV ao tratar da formação do espírito Rousseau salienta: “*essa é a hora da leitura e dos livros agradáveis; é a hora de ensiná-lo a fazer a análise do discurso, de torná-lo sensível a todas as belezas da eloquência e da dicção*” (p. 472).

Sendo a capacidade de fala instrumento indispensável para a vida política e após criticar a linguagem bajulatória dos salões, Rousseau não poderia simplesmente repetir este tipo de prática. Sendo assim, ele irá buscar exemplos de um tipo diverso de formação entre os antigos oradores. Aliás, já em seus escritos iniciais, como é o caso de sua *Mémoire présentée a Monsieur de Mably sur l'Education de M. son Fils*, na qual apresenta o plano de estudos a ser aplicado ao jovem Sainte Marie, mostrando a importância conferida à leitura de Quintiliano, podemos ler: “*Em lugar de um curso formal de Retórica, quando o Sr. de St. M. estiver em condições de explicar algumas passagens de Cícero e Virgílio, eu lhe colocarei entre as mãos a versão resumida de Quintiliano do Sr. Rollin, que ele deve saber de cor* (OC, IV, p. 29).”

A escolha destes autores não é aleatória. Rousseau cita reiteradas vezes o bom exemplo de Platão e de seu projeto pedagógico,¹² e de Plutarco, de quem retém a crítica da linguagem bajulatória e da garrulice. No caso de Quintiliano, apesar de as citações textuais na obra de Rousseau serem poucas, os projetos pedagógicos de ambos guardam inúmeras semelhanças. Quintiliano vincula diretamente os deveres do cidadão aos do orador, aliando ainda a

¹² Já no início do *Emílio* Rousseau nos adverte: “*Se quiserdes ter uma idéia da educação pública, lede a República de Platão. Não é uma obra de política, como pensam os que só julgam os livros pelo título: é o mais belo tratado de educação jamais escrito*” (1999, p. 12).

postura deste à conduta ética. Repetidas vezes, ao longo de toda a obra, o autor afirma que o orador deve ser um homem de bem e mesmo que é impossível ser orador de verdade sem ser homem de bem (1934, T.I., p. 285).¹³

No capítulo X da *Institutio oratória*, ao discorrer acerca das várias artes necessárias ao futuro orador, Quintiliano ressalta a importância em atentar para o tom de voz e para a inflexão a serem utilizados no discurso. Segundo ele: “*da mesma forma (que no canto), no discurso também, a voz pausada, clara, inflexionada, contribui a comover as paixões de um auditório,[...] servindo para excitar seja a cólera, seja a piedade do juiz*” (1934, T.I., p. 139, NT). Rousseau, no Livro I do *Emílio*, ao tratar da formação de seu jovem aluno, demonstra preocupação similar ao afirmar que:

Sendo a primeira lei do discurso a de se fazer ouvir, o maior erro que se possa cometer é falar sem ser ouvido. Vangloriar-se de não ter inflexão é vangloriar-se de tirar a graça e a energia da frase. A inflexão é a alma do discurso, dá-lhe sentimento e verdade. A inflexão mente menos do que a palavra; talvez por isso seja tão temida pelas pessoas bem educadas (1999, p. 61).

Ambos os autores ressaltam a importância da inflexão e do tom de voz a serem utilizados, e ambos criticam a forma efeminada e cortesã (Quintiliano, 1934, T.I., p. 173) das linguagens empregadas em suas épocas. Guardadas as diferenças, o projeto de Rousseau no *Emílio*, que se propõe formar por meio de um projeto ideal um homem ou cidadão de bem, que possa agir de forma competente e útil para a sociedade, é bastante semelhante ao de Quintiliano, cujo objetivo é formar um orador ideal que seja inevitavelmente homem de bem e cuja principal finalidade é agir de forma útil e competente nas questões da

¹³ Ao tratar desta questão Skinner nos apresenta a seguinte passagem de Quintiliano: “*Quero que a pessoa a quem educo seja sábia no sentido verdadeiramente romano e, desse modo, capaz de se revelar um verdadeiro vir civilis no trabalho e na experiência de governo, e não em meras controvérsias de natureza puramente particular.*” Em termos específicos, acrescenta Quintiliano, o *vir civilis* deve ser “um defensor freqüente nos tribunais, um orador destacado nas assembléias”. Deve certificar-se de que os veredictos proferidos nos tribunais sejam justos e de que as decisões tomadas pelas assembléias populares beneficiem a comunidade como um todo (apud Skinner, 1999, p. 105).

República. Para ambos é necessário que este (o orador, o cidadão, o homem de bem) possa dar um exemplo de conduta condizente com seus preceitos morais e que possa incentivar e motivar seus concidadãos a agirem de forma virtuosa com um discurso apropriado, sem frivolidades, efeminamentos e bajulações.

A educação natural deve tornar o homem próprio para todas as condições sociais, e, sobretudo, apto para a vida civil. Nesse sentido, “*depois de ter-se considerado através de suas relações físicas com outros seres, de suas relações morais com os outros homens, resta-lhe considerar-se pelas relações civis com os outros concidadãos*” (1999, p. 643). É o que Rousseau enfatiza ao final do *Emílio*, quando expõe um resumo do que será detalhado no *Contrato Social*, ou seja, os princípios do direito político, conhecimento necessário a todo aquele que queira desempenhar um papel benéfico para a sociedade da qual faz parte.

Em função de inúmeras questões de cunho político e principalmente da crítica do dogma do pecado original exposta na Profissão de fé do vigário de Sabóia, o *Emílio* será condenado pela Sorbonne no ano de 1762 e Rousseau terá sua prisão decretada, o que ocasionará um conturbado período de exílio. Mesmo após ter suas obras condenadas, contudo, e depois de ter prometido não mais escrever sobre política ou religião Rousseau voltará a tratar da questão da educação pública e de sua importância na formação dos cidadãos em um escrito que faz parte de suas obras de “política externa”, as *Considerações sobre o governo da Polônia*.

A questão da educação pública nas *Considerações sobre o governo da Polônia*

As *Considerações sobre o governo da Polônia* foram escritas por Rousseau entre outubro de 1770 e junho de 1771, a pedido do Conde de Wielhorski, que fazia parte da confederação de insurgentes que se opunham à intervenção russa na Polônia. Rousseau surpreende-se com o fato de que um Estado tão

singularmente constituído pudesse ter subsistido por tanto tempo. Este Estado ameaçado e invadido constantemente por seus vizinhos e com uma constituição pouco sólida chama sua atenção por ser

um corpo formado por um grande número de membros mortos e por um pequeno número de membros desunidos, cujos movimentos todos, quase independentes uns dos outros, longe de terem um fim comum, se destroem mutuamente; que se agita muito, para nada fazer; que não pode oferecer resistência alguma a quem desejar ofendê-lo; que, em cada século, cai em dissolução cinco ou seis vezes” (1962, p. 368),

e que apesar disso consegue manter seu vigor. Esse Estado “*despovoado, devastado, no auge de suas infelicidades e de suas anarquias,*” assim como a Fênix querendo renascer de suas próprias cinzas, “*mostra ainda todo o vigor de sua juventude, ousando pedir um governo e leis, como se tivesse acabado de nascer*” (p. 268).

Nesse contexto Rousseau atende ao pedido dos revolucionários e se dispõe a oferecer alguns conselhos que pudessem auxiliar a Polônia na reconstituição de seu Estado. Após incentivar os poloneses a criar instituições que reforcem o caráter nacional desta nação ainda com laços bastante frouxos e com uma sociedade extremamente hierarquizada e desigual, Rousseau abre o capítulo IV intitulado *Educação*, com a seguinte frase:

Eis o ponto importante. É a educação que deve dar às almas a conformação nacional e de tal modo orientar suas opiniões e gostos, que se tornem patriotas por inclinação, paixão e necessidade. Uma criança, ao abrir os olhos, deve ver a pátria e até morrer não deverá senão vê-la. Todo o verdadeiro republicano sugou com o leite materno o amor à pátria, isto é, às leis e à liberdade (p. 277).

O ponto importante para todo Estado que queira se fortalecer e que tenha em mente o estreitamento dos laços sociais é justamente a educação, uma educação pública ou nacional como Rousseau a designa. Uma educação que seja bastante diversa daquelas desenvolvidas pelas monarquias decadentes da Europa. “*A educação nacional só pertence aos homens livres. Só eles*

têm existência comum e são verdadeiramente ligados pela lei. Um francês, um inglês, um espanhol, um italiano, um russo são quase que o mesmo homem. Já sai do colégio completamente modelado pela licença, isto é, pela servidão” (p. 277-278).

Nesse sentido, para não repetir os erros dessas nações tão gabadas, mas também tão corrompidas, Rousseau insiste para que a educação seja laica e vise aos interesses da nação. *“Pelo que acabo de dizer, pode-se concluir não serem os estudos ordinários dirigidos por estrangeiros e padres, o que gostaria de fazer as crianças seguirem. A lei deverá regulamentar o conteúdo, a ordem e a forma dos estudos”* (p. 278). Este preceito que insiste em uma educação laica era extremamente necessário na época e deveria continuar a ser repetido na contemporaneidade, quando percebemos por vezes em países como o nosso, que quando a população se descuida os recuos são extremamente maléficis. Refiro-me aqui a uma lei municipal que estabelece o ensino confessional de determinadas religiões no Estado do Rio de Janeiro que vai contra todas as diretrizes de um Estado laico como é o Brasil.¹⁴

Outro ponto fundamental em uma nação que valorize a ideia de República é aquele que estabelece a igualdade nas condições de acesso a um ensino de qualidade.

Não aprecio de modo algum a distinção entre colégios e academias, que leva a nobreza rica e a nobreza pobre a serem educadas de modo diferente e separadamente. Sendo todos iguais pela constituição do Estado, devem ser educados juntos e do mesmo modo e, se não se pode estabelecer uma educação pública inteiramente gratuita, é preciso pelo menos atribuir-lhe um preço que os pobres possam pagar”.¹⁵

¹⁴ A referida lei que privilegia o ensino de uma ou duas religiões em detrimento de todas as demais e que deflagrou a contratação de inúmeros professores de ensino religioso a serem pagos pelo erário público é a Lei 3.459, de 14 de setembro de 2000.

¹⁵ Rousseau sugere ainda, em caso de dificuldades, que se estabeleçam bolsas para sanar as extremas desigualdades no acesso ao ensino público: *“Será que não se poderia reservar em cada colégio um certo número de lugares inteiramente gratuitos, isto é, custeados pelo Estado e que em França se chamam bolsas?”* (1962, p. 277-278).

O que Rousseau revela com isso não é uma preocupação exclusivamente pedagógica. O que ele visa é estreitar os laços comunitários entre os habitantes da República. Tal ideia se evidencia quando o autor insiste para que não se permita que as crianças brinquem separadamente, “*mas todos juntos e em público, de modo que sempre haja um objetivo comum a que todos aspirem e que excite a concorrência e a emulação.*” E mesmo os pais que preferiram uma educação doméstica deverão enviar seus filhos para esses exercícios.

Sua instrução pode ser doméstica e particular, mas seus jogos devem ser públicos e comuns a todos, pois não se trata aqui somente de ocupá-los, de dar-lhes uma constituição robusta, de torná-los ágeis e bem feitos, mas, sim, de acostamá-los desde cedo à regra, à igualdade, à fraternidade, à concorrência, a viver sob os olhos de seus concidadãos e a desejar a aprovação pública (1962, p. 279).

Neste capítulo sobre a educação, parte importante deste escrito que visa a ajudar no fortalecimento de uma nação que se encontra esfacelada, Rousseau chama a atenção para temas como a igualdade e a participação cidadã nos negócios públicos expostos no *Contrato social* e relembra alguns temas sobre a educação presentes no *Emílio*, dentre eles o tema da educação negativa. Vejamos:

Impõe-se estabelecer, em todos os colégios, um ginásio ou local para os exercícios corporais destinados às crianças. Esse problema, tão descuidado, constitui a meu ver o mais importante da educação não somente para formar temperamentos robustos, porém, mais ainda, devido ao objeto moral que é descuidado ou que só se procura alcançar por meio de um amontoado de preceitos pedantes e vãos que não passam de simples palavras perdidas. Nunca repetirei demais que a boa educação deve ser negativa. Impedi os vícios de nascer e tereis feito muito pela virtude.¹⁶

¹⁶ Cf. Rousseau: “*Em toda a boa educação pública, o meio para alcançar tal coisa é fácilmo – consiste em manter as crianças sempre em exercício, não por meio de estudos tediosos dos quais nada entendem e que, só por deverem permanecer imóveis, passam a odiar, mas por exercícios que os agradem, satisfazendo a necessidade que sentem de agitar o corpo em crescimento e cujo prazer não se limitará a isso.*” Rousseau: Considerações sobre o governo da Polônia; 1962, p. 279.

Após a primeira fase, que consiste na educação negativa, cabe tratar de sua formação moral e civil. Convém que os habitantes de uma República conheçam-na a fundo para que possam amá-la. Nesse sentido Rousseau ressalta a importância do estudo da Geografia, da História, da Economia e das leis, dentre outros, para que os jovens possam participar de forma virtuosa da sociedade na qual se encontram inseridos. *“Aos vinte anos, um polonês não deverá ser um outro homem, deve ser um polonês. Quero que, ao aprender a ler, leia as cousas de seu país, que aos dez anos conheça todas as suas produções, aos doze todas as províncias, todas as estradas, todas as cidades; aos quinze saiba toda a história; aos dezesseis, todas as leis”* (1962, p. 278).

Rousseau procura sempre ressaltar as ações virtuosas dos grandes homens, aqueles que melhor caracterizam as potencialidades do espírito humano. Não podendo encontrar entre seus contemporâneos os exemplos de virtude e cidadania de que necessitava, ele busca nas imagens apresentadas pelos antigos exemplos possíveis de virtude e de grandeza de alma, que pudessem, talvez, inspirar seus contemporâneos a empreenderem ações semelhantes, ações condizentes com a verdadeira noção de cidadania e de virtude e *“cujos fermentos nos corações de todos os homens para levar a só esperam ser postos em ação por meio de instituições convenientes”*.¹⁷ Se isso for feito a contento, prossegue Rousseau, *“a nação datará seu segundo nascimento da crise tremenda de que sai e, vendo o que fizeram seus membros ainda indisciplinados, muito esperará e mais ainda obterá de uma instituição bem equilibrada”* (1962, p. 278).

A ênfase do pensamento de Rousseau acerca da educação e da política varia ao longo de seus escritos. Por vezes tende mais para uma formação crítica e universalista, com vieses cosmopolitas, como parece ser o caso no *Emílio*, cujo paradigma seria Sócrates. Em outras, quando a ocasião se apre-

¹⁷ Cf. Leduc-Fayette: *“Rousseau a bien compris que le centre de gravité de la vie antique est la concitoyenneté même, et non pas la réunion d’un certain nombre d’individus dans un lieu géographique donné”* (1974, p. 142). Sobre a herança clássica de Rousseau e sobre a maneira um tanto mítica como ele encarava a ideia das pequenas Repúblicas ver: Becker, 2008.

sentada, a ênfase recai sobre a formação pública e cidadã, cujo paradigma seria Catão,¹⁸ tal como se dá no *Discurso sobre a economia política* e sobretudo nas *Considerações sobre o governo da Polônia*. Independentemente da situação, no entanto, o que fica claro é que tudo vincula-se à política e que todo povo será aquilo que a natureza de seu governo o fizer ser. Embora as possibilidades estejam constantemente abertas e só dependa dos homens conduzir apropriadamente o seu destino, Rousseau é bastante pessimista com relação aos rumos tomados pelo gênero humano. O que o aflige e a nós também é que tantas ideias boas e úteis “apesar de muito praticáveis, encontram-se bem longe de tudo o que se faz” (1962, p. 280).

Referências

- BECKER, Evaldo. *Política e linguagem em Rousseau*. 2008. 267p. Tese (Doutoramento) – Departamento de Filosofia da USP, 2008, Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-25092008-165413/>>.
- CASSIRER, Ernst. *A questão Jean-Jacques Rousseau*. Trad. Erlon José Paschoal. Prefácio e Pós-fácio de Peter Gay. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- CONDILLAC, Etienne Bonnot de. *Essai sur l'origine des connaissances humaines*. Paris: Alive, 1998.
- CONDILLAC, Etienne Bonot de. *Traité des animaux*. Présenté et annoté par M. Matherbe. Paris: Vrin, 2004.
- DENT, N. J. H. *Dicionário Rousseau*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

¹⁸ “Tenhamos a ousadia de opor Sócrates a Catão: o primeiro era mais filósofo e o segundo, mais cidadão. Atenas já estava perdida, e Sócrates tinha como pátria o mundo inteiro: Catão sempre teve a sua no fundo do coração, viveu apenas para ela e não pôde sobreviver a ela. A virtude de Sócrates é a do mais sábio dos homens: mas entre César e Pompeu, Catão parece um deus entre os mortais. Um instruiu alguns particulares, combateu os sofistas e morreu pela verdade; o outro defendeu o Estado, a liberdade, as leis contra os conquistadores do mundo, e só deixou a Terra quando já não viu alguma pátria para servir. Um digno aluno de Sócrates seria o mais virtuoso de seus contemporâneos; um digno emulo de Catão seria o maior. A virtude do primeiro faria sua felicidade, o segundo procuraria a sua na de todos. Seríamos instruídos por um e conduzidos pelo outro e apenas isso decidiria a preferência, posto que nunca se fez um povo de sábios, mas não é impossível tornar um povo feliz” (Rousseau, 1996, p. 35).

JIMACK, Peter. Les influences de Condillac, Buffon et Helvétius dans l'Emile. In: *Annales de la Société J.-J. Rousseau*, 1956-1958, T. XXXIV.

KROTKY, Etienne. Comenius et la 'révolution copernicienne' de Rousseau. In: *Études Jean-Jacques Rousseau*, Montmorency, vol. 12, 2000-2001.

LEDUC-FAYETTE, Denise. *J.-J. Rousseau et le mythe de l'antiquité*. Paris: VRIN, 1974.

QUINTILLIEN. *Institution Oratoire*. Texte revu et traduit par Henri Borneque. Paris: Librairie Garnier Frères, 1934. 4 vols.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Considerações sobre o governo da Polônia. In: *Obras J. J. Rousseau*. Tradução de Loudes Santos Machado. Rio de Janeiro; Porto Alegre; São Paulo: Editora Globo, 1962. Vol. II.

_____. *Discurso sobre a economia política*. Tradução de Maria Constança Peres Pis-sarra. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Emílio: ou da educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Oeuvres complètes*, I, II, III, IV e V, Paris: Éditions Gallimard, 1964-1995.

SKINNER, Quentin. *Razão e retórica na obra de Hobbes*. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Unesp; Cambridge, 1999.

TROUSSON, Raymond; HEIGELDINGER, Frédéric (Orgs.). *Dictionnaire de Jean-Jacques Rousseau*. Paris: Honoré Champion, 2006.

Recebido em: 20/8/2009

Aceito em: 28/9/2009