

Editora

Andreza Barbosa

Conflito de interesse

Não há conflito de interesses.

Recebido

11 nov. 2023

Aprovado

14 jun. 2024

# A educação da criança segundo o conceito de educação negativa em Rousseau

## *The child's education according to the concept of negative education in Rousseau*

Diogenes Galdino Morais Silva<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Departamento de Licenciatura em Química e Licenciatura em Ciências Biológicas. Guanambi, BA, Brasil. E-mail: <dgmorais.silva@ifbaiano.edu.br>

Artigo elaborado a partir da dissertação de D. G. M. SILVA, intitulada: "À procura da criança: sentimento e educação negativa em J.-J. Rousseau". Universidade Federal de São Carlos, 2014.

**Como citar este artigo:** Silva, D. G. M. A educação da criança segundo o conceito de educação negativa em Rousseau. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 29, e2410419, 2024. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v29a2024e10419>

### Resumo

O objetivo deste artigo é destacar o conceito de *educação negativa* dentro da concepção teórico pedagógica de Jean-Jacques Rousseau, em específico para a educação da criança. Esse conceito não se encontra desenvolvido na maioria dos trabalhos acadêmicos que tratam questões sobre pedagogia ou educação na obra: *Emílio ou da Educação*. Por essa razão e, para trazer entendimento à importância e lugar teórico desse conceito, nossa explanação se distribui em quatro partes, a saber: 1) A educação deve ser pensada num programa de educação do ser humano enquanto tal, o que engloba a educação privada e pública, da criança ao adulto, articulando natureza e civilização, por conseguinte; 2) É preciso distinguir entre natureza e artifício, preservando e desenvolvendo a primeira para o exercício da real liberdade em sociedade. 3) Para entendimento da posição do filósofo, é necessário retomar o contexto histórico de sua época, o qual se estabeleceu no embate entre a tradição aristocrática e as transformações teorizadas pelo iluminismo francês e, por fim, 4) apresentamos uma definição da relevância da posição defendida por Rousseau acerca de uma educação da criança, a *educação negativa*, que promove seu desenvolvimento natural contra os enganos da artificialização social.

**Palavras-chave:** Artifício. Educação negativa. Infância. Natureza.

### Abstract

*The objective of this article is to highlight the concept of negative education within Jean-Jacques Rousseau's theoretical pedagogical conception, specifically, for children's education. This concept is not developed in most academic works that deal with questions about pedagogy or education in the work: Emílio ou da Educação (Emilio or the Education). For this reason and, to bring understanding to the importance and theoretical place of this concept, our explanation is divided into four parts, namely: 1) Education must be thought of in a program of education for the human being as such, which encompasses private education and public, from children to adults, articulating nature and civilization, therefore; 2) It is necessary to distinguish between nature and artifice, preserving and developing the former for the exercise of real freedom in society; 3) To understand the philosopher's position, it is necessary to return to the historical context of his time,*

which was established in the clash between the aristocratic tradition and the transformations theorized by the French Enlightenment, and, finally; 4) We present a definition of the relevance of the position defended by Rousseau regarding a child's education, negative education, which promotes their natural development against the mistakes of social artificialization.

**Keywords:** Artifice. Negative education. Childhood. Nature.

## Introdução

Em sua obra *Emílio ou da Educação*, Jean-Jacques Rousseau (1969) inova a ideia de infância aplicada às crianças em seu tempo, o século XVIII. Em contraste à orientação geral de então, o filósofo-pedagogo inicia por considerar o que a educação de crianças não deve ser: dar-lhes o que elas não possuem em absoluto. O autor defende que a criança não é um ser humano que de tudo carece e à qual o adulto imprime tudo que ela precisa adquirir e formar em si. Em verdade, a criança traz em si inúmeras e imensas habilidades e conhecimento e, portanto, a educação da criança, pelo adulto, é menos dar-lhe o que ela não tem do que promover o que ela já é, permitindo-a se desenvolver o mais plenamente<sup>1</sup>. É assim que, em sentido inverso à ideia generalizada dos costumes de seus contemporâneos, o autor desenvolveu uma concepção pedagógica para a infância que, em um de seus princípios, havemos de chamar de “educação negativa”, a qual não “consiste em ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro” (Rousseau, 1969, p. 323).

O conceito de “educação negativa” é um tema desdobrado no decorrer de toda obra *Emílio ou da Educação*, mas só é anunciado explicitamente, enquanto conceito, no fragmento que imediatamente acabamos de citar. Por isso, talvez, constatamos que o conceito não chamou a atenção da maior parte dos pesquisadores especializados. Assim, não se encontram pesquisas específicas sobre “educação negativa” em monografias, dissertações e teses dentro da academia<sup>2</sup>, embora se possam localizar alguns poucos artigos, ensaios e passagens elucidativas em alguns livros de comentadores. Eis porque nos propomos neste artigo fornecer aos leitores da obra “Emílio” e aos educadores, um artigo que aponte contribuições sobre o tema, amplificando as condições de desenvolvimento de outras pesquisas com esta temática para a educação na primeira infância.

## O bom paradoxo da educação negativa

Em seis de suas obras, Rousseau trabalha temas sobre a educação. Nelas encontramos reflexões e propostas concernentes à educação privada e à educação pública. A educação pública é concebida como republicana e, portanto, como esfera e dever do estado, ao passo que a educação privada é essencialmente um dever dos genitores. As concepções pertencentes à educação pública estão presentes nas obras: *Do Contrato Social*, *Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada*, *Fragmento sobre a Economia Política*, *Carta a d'Alembert* e *Júlia ou Nova Heloisa* (Rousseau, 1973a, 1982, 1993, 2006).

<sup>1</sup> Em outras palavras, a criança é pura natureza manifestada na sua integridade. A criança, nesse ínterim, não precisa do “artifício”, visto que a própria “natureza” pura que carrega o princípio do espanto e da curiosidade em relação ao mundo que, dado o devido acompanhamento pedagógico negativo (e não positivado na intenção de apressar essa natureza), tende a conservar essas necessárias características originais, a saber: autênticas.

<sup>2</sup> Esse é o primeiro trabalho, no Brasil, sobre o conceito de “educação negativa” (Silva, 2014). Muito provavelmente, a falta de contribuições sobre esse conceito se deve ao fato de o autor dedicar pouca energia na explicação da ideia de “educação negativa”, mas que, todavia, é possível encontrar várias passagens em que se podem perceber referências complementares atinentes a ideia de “preservar” a alma e o sentimento na infância.

A educação privada é tematizada na obra *Emílio ou da Educação* (Rousseau, 1969). O tema do artigo, o conceito de “educação negativa” na educação da criança, pertence à esfera privada, isto é, ao período de educação do ser humano anterior à sua formação pública. Uma das tópicas essenciais a este estudo diz respeito, portanto, à necessidade de se pensar a educação que é anterior ao ingresso na educação pública. Ora, com isto queremos destacar que a proposta geral de Rousseau para a educação envolvia um contraste, seja com a educação privada ainda praticada em grande escala no século XVIII, seja aos projetos educacionais das concepções majoritárias do “iluminismo” francês, o qual se concentrava na educação pública e, assim, descuidava da elaboração da educação privada anterior à escolaridade.

É com intenção de se posicionar distintamente frente a ambas as posições hegemônicas entre seus contemporâneos, que Rousseau elaborou suas posições pedagógicas e educacionais, pensando uma teoria que permita abrir o debate sobre uma possível “educação negativa”, isso dentro da esfera da educação privada. A seguir, iremos discutir sucintamente os conceitos e temas que demarcam a posição do autor em meio às práticas e teorias de seus contemporâneos, afinando nossa tematização para o estudo mais circunscrito acerca da educação privada, a “educação negativa” e a educação da criança.

Confiamos na hipótese segundo a qual a “educação negativa” se mostrou obscura para o século XVIII, uma vez que a sua prática (direcionada aos preceptores) não parecia caminhar na mesma direção do avanço do saber, anseio maior dos iluministas e aspiração concernente àquela época. A “educação negativa” parece querer negar essas luzes, caso ela se mostre crestada pela sombra dos artifícios das ciências e das artes: “Enquanto o Governo e as leis atendem à segurança e ao bem-estar dos homens reunidos, as ciências, as letras e as artes, menos despóticas e talvez mais poderosas, estendem guirlanda de flores sobre as cadeias de ferro de que estão eles carregados, afogam-lhes o sentimento dessa liberdade original” (Rousseau, 1973c, p. 342).

Logo se percebe, ao se estudar a obra *Emílio ou da Educação* e refletir sobre o conceito de educação, que a “educação negativa”, embora tenha uma sentença curta e direta, é trabalhada em fragmentos (repetidas vezes) no decorrer de toda obra. Considerar esses fragmentos (ou ainda: os momentos que compõem a estrutura desse novo modo de educar) é, em certa medida, ampliar o debate sobre a consideração fundamental que o autor tece sobre essa tese, mormente o que se aplica à educação do homem. Vale notar desde o começo, pois, que (i) Rousseau faz uma distinção entre a educação do homem e a educação do cidadão; (ii) em *Emílio* esses dois modos de educar são distintos e não se pode confundi-los; (iii) a educação do homem precede a educação do cidadão<sup>3</sup>.

A orientação da hipótese segue a premissa de que a escrita do autor leva em consideração o homem de acordo com a sua natureza humana e por isso torna-se necessário afastá-lo de todo e qualquer artifício que venha a obstruir o desenvolvimento integral dessa mesma natureza. Segundo, é importante mostrar que o conceito de “educação negativa” – abordado de maneira direta no “Livro I” da obra em questão, de fato, não possui uma fundamentação que se aproxima de uma educação que acena à razão, e por isso se pode ponderar que a sua estrutura é atinente a uma conciliação do homem com o seu próprio sentimento, sua autonomia e sua liberdade. Preparar o sentimento da criança, ou mesmo observar o que significa o desenvolvimento do sentimento na infância, não constitui, nesses aspectos, a formulação (ou aplicação) de um trabalho oriundo das mãos dos homens, pelo contrário, preparar o sentimento segundo uma “educação negativa” significa responder ou explicar o que se mostra “negativo” e o que se mostra “positivo” nessa

<sup>3</sup> Para melhor compreensão dessa diferença ver Maruyama (2001).

educação, uma vez que essa preparação cabe apenas à natureza. O homem se julga capaz de educar a criança e direcionar o seu futuro dando a ela uma essência superior, porém, segundo nosso autor, é preciso antes levar em consideração que:

[...] 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 de suas paixões, por assim dizer mudou de aparência a ponto de se tornar quase irreconhecível (Rousseau, 1973b, p. 233).

Logo, se constata que é muito difícil que este “homem” possa dar à criança uma essência superior. A natureza é, para Rousseau, a própria essência, e é por ela (e por meio dela) que o ser humano pode absorver uma educação que, observadas as particularidades do conceito de natureza humana, garante a educação do homem integral, ou melhor, um ser humano sem contradições.

Nota-se, por conseguinte, que há certo contrassenso nesse desejo do homem educar, sobretudo se for verdade que “a alma humana” esteja alterada. Mas, será que o problema se resolve no desvelar dessa incoerência? Não seria melhor identificar em que medida essa “alma” do Ser humano se degenera? Se há um sentido inacabado e incoerente no ser humano, a leitura de Rousseau revela que as categorias trabalhadas na obra *Emílio* (mesmo que interpretadas longe dos elementos de sua época) em nada impedem serem pensadas na contemporaneidade<sup>4</sup>. Então, talvez se se observar melhor os preconceitos que amarram a ideia de que o homem se mostra capaz de educar as crianças e lhes dar uma essência superior, ver-se-ia que, de fato, a natureza pode oferecer uma condição superior a do homem, uma vez que ela, operando sua construção na criança, parece não estar “alterada”.

A natureza é unidade, e nessa unidade se encontra a esperança de uma educação que visa reverberar a condição humana. As abordagens das questões “humanas”, nas obras de Rousseau, transmitem um legado que pode ser redimensionado em cada século, sobretudo se se considerar um ponto central nesse debate, a saber, o que revela a bondade e a maldade no homem como algo que se mostra amplamente discutido, mas não concluído. Daí a necessidade de observar a educação proposta em cada tempo propício, visto que:

*Ora, só uma educação natural pode transformar um indivíduo e uni-lo aos outros. O princípio desta educação é que cada instrução tem seu próprio tempo que é essencial para detectar. Essa é a prudência do governante. Assim, é absolutamente necessário evitar os efeitos da prematuração, que em cada etapa são susceptíveis de pôr em evidência o conjunto da educação. E é desde cedo que esses efeitos de prematuração são os mais prejudiciais. É por isso que, especialmente nos livros I e II, o principal será perder tempo, de alguma forma deixar a natureza agir. A educação natural, ou seja, nestes dois primeiros livros, é essencialmente negativa (Guénard, 2009, p. 11, grifo próprio)<sup>5</sup>.*

Por isso, uma educação que se mostra “adaptada” ao “coração humano” é, para aquele que nasce, a possibilidade de guardar aquilo que está intacto, a saber, a natureza plena. Rousseau

<sup>4</sup> Isso não significa, para os leitores mais apressados que defendem que o *Emílio* é só um “romance”, que se quer fundar todas as ideias dessa obra na educação contemporânea. A resposta, em absoluto é: não. O objetivo desse artigo é preservar o que há de crítica pedagógica que permite lançar luz nos processos que antecipam as decisões pedagógicas que se tomam hoje, sobretudo as que aproximam a escola do projeto neoliberal de formação de “capital humano” para o “mercado”.

<sup>5</sup> “perder tempo” nessa formação significa: “ganhar” aquele tempo que a natureza ofereceu a cada ser humano. Dado “ao governante” a condição de observar a importância de um desenvolvimento natural, lhe permite, a depender de cada um, se antecipar e compreender que (no futuro) “os efeitos da prematuração” podem gerar obstáculos na formação humana. Logo, a “aceleração” do processo de desenvolvimento da infância impõe – enquanto formação de um projeto de educação e formação – a celeridade da etapa da infância que tende a prejudicar a formação humana.

considerou que a criança é um ser que nasce bom, mas a sociedade (e o homem na sociedade), refém de seu “estado alterado”, insiste em arruinar (ou ainda, artificializar) toda essa bondade. Há diversos pensamentos contrários à ideia de que a criança nasce com essa benignidade natural. Muitos ainda consideram que a criança possui um espírito, por assim dizer, “selvagem”, e por isso necessita de educação para adquirir os “valores da civilização”. Lyotard (1997, p. 12)<sup>6</sup>, por exemplo, ao proferir sobre os “valores da civilização”, revela que:

[...] dotado dos meios de saber e de fazer saber, de agir e de fazer agir, tendo interiorizado os interesses e os valores da civilização, o adulto pode pelo seu lado aspirar à plena humanidade, à realização efetiva do espírito como consciência, conhecimento e vontade, que lhe reste sempre a possibilidade de se libertar da selvageria obscura da sua infância cumprindo essa promessa, é precisamente a condição do homem.

Rousseau também considera a criança um ser “selvagem”, no entanto, é um “bom selvagem”. Selvagem para o genebrino não possui um aspecto negativo (atribuído por outros pensadores à palavra “selvagem”), pelo contrário, é positivo. Por essa razão, a criança não vai “se libertar da selvageria de sua infância”, mas sim se atrelar a ela (pois o selvagem também significa um modo de encontrar-se puro e original e, portanto, não “cultivado”) e se apoiar nos auspícios de sua educação (negativa). Esse estado puro de origem contrasta diretamente com os “valores da civilização” (como frisa Lyotard), por isso, a “educação negativa” se dirige na contracorrente desses valores, já que esses “valores” se mostram distorcidos e mal “aspirados” pela própria “humanidade”. É assim, contra essa “humanidade” de “valores” distorcidos (ou ambíguos) que o “bom selvagem” cumpre o seu papel<sup>7</sup>. Aqui se revela um bom paradoxo da educação em Rousseau.

É possível e natural o leitor questionar: A bondade e a maldade representam um sentimento humano, ou é fruto de uma percepção ligada ao tempo presente? O sentimento de bondade que alimenta o ideal do bem é capaz de construir ações humanas consolidadas ou tem servido apenas como paliativo temporário? O sentimento e o pensamento contribuem para a concretização do bem como uma ação efetiva?

A “educação negativa” leva em consideração alguma dessas questões, pois se trata de “proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro”, logo, já que se pode presumir que o coração e o espírito tenha uma *dependência* peculiar com o sentimento humano, é possível constatar que ela (a “educação negativa”) é dependente da natureza e, mais especificamente, do sentimento de natureza humana que é característica intrínseca do ser que visa à vida na cidade (*polis*). “A educação natural, nem civil, nem social, deve ser à sua maneira, não propriamente uma educação política, mas uma educação para a política” (Guénard, 2009, p. 11).

## O Homem natural e o Homem artificial

O conceito de natureza em Rousseau é amplo e perpassa praticamente todas as suas obras. A abordagem aqui diz respeito apenas ao que toca à educação, e por isso, faremos uma breve

<sup>6</sup> A intenção não é fazer uma crítica ao autor, mas apontar a tese do “inumano” e da condição de se pensar e falar sobre a infância desde uma não infância, ou seja, os adultos falam sobre a infância sem (mais) pertencer a ela, e a criança (que vive a própria infância/infans: que não tem voz e não pode falar por si) fica à mercê das diversas teorias e paradigmas que o adulto propõe. A escola é, por essa razão, o foco dessa questão complexa.

<sup>7</sup> Se sabe que a criança e a noção de infância é fruto de uma interação social, ou seja, a criança é um: “sujeito social, que participa de sua própria socialização, assim como da reprodução e da transformação da sociedade” (Mollo-Bouvie, 2005, p. 393). A pergunta que cabe nesse momento é: como a natureza vai cumprir o seu “papel” em uma sociedade artificializada?

distinção<sup>8</sup>. Segundo o filósofo de Genebra, há uma distinção entre o homem natural (hipotético e que vive no *estado de natureza*) e o homem social (concreto e que vive no *estado de sociedade*). A diferença se refere às *conjecturas* e podem ser consultadas na obra *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (Rousseau, 1973b). No “Livro I” da obra *Emílio ou da Educação* o autor volta a tratar dessa questão e consideramos que ela pode contribuir diretamente para a questão da educação. Diz o autor:

O homem natural é tudo para si; é a unidade numérica, o inteiro absoluto, que só se relaciona consigo mesmo e com o seu semelhante. O homem civil não é mais que uma unidade fracionária que se liga ao denominador, e cujo valor está em sua relação com o todo, que é o corpo social. As boas instituições são as que melhor sabem desnaturar o homem, retirar-lhe sua existência absoluta para dar-lhe uma relativa, e transferir o *eu* para a unidade comum (Rousseau, 1969, p. 249).

O fragmento mostra uma notória diferença entre o “homem natural” e o “homem civil”. O homem civilizado é unidade “fracionária”, só possui existência (ou valor) quando está ligado a um “denominador comum”, ou melhor, a um conjunto de números (outrora homens), que se apresentam como homens (outrora números); o homem natural pertence à “unidade”. Ora, a natureza em si mesma é unidade e o homem, quando tomado por essa unidade torna-se absoluto para si mesmo, não dependendo de outrem (os números) para existir. Viver em harmonia com a própria natureza é buscar uma aproximação possível dentro dessa unidade e essa unidade, quando se percebe verdadeira, não se deixa enganar.

Mas os homens trabalham à sombra de um engano. A melhor parte do homem logo é incorporada à terra como adubo. Por um destino enganador, que geralmente chamamos de necessidade, eles se dedicam, como está dito em um velho livro, a amearhar tesouros que a traça e a ferrugem corroerão e os ladrões violarão e roubarão. É uma vida de tolo, como eles descobrirão quando chegarem ao fim, se não antes (Thoreau, 2018, p. 11).

Um importante comentador de Rousseau mostra quão importante é entender esse fragmento, quando se trata de educação em Rousseau. No que toca à necessidade do homem civil, vivendo em sociedade, a conexão e a dependência de uns com os outros, do ponto de vista puramente ‘mecânico’, tece uma permanência (dessa dependência) em cada sujeito a partir dos vínculos formados. Por essa razão, o homem é capaz de “entrar em órbita” no interior do qual o “indivíduo se move”, ou melhor: “se mostra em espetáculo” (Fortes, 1997, p. 53). Na interpretação de Luiz Roberto Salinas (adequada ao que estamos tratando), os denominadores que são comuns ao todo (a sociedade) giram em torno do numerador (o homem)<sup>9</sup>. Cada numerador, por sua vez, se move em espetáculo diante dos outros que vivem em sociedade (o todo), e este é o um dos principais vínculos que atam os homens à sociedade, ou seja, um movimento (de rotação – o homem) que é dependente de outro movimento (de translação – a sociedade), e que deixam todos doravante, subjetivados e inseridos (quase sempre) a um exterior (o artifício).

O homem natural, como “unidade numérica”, não possui (ou não encontra) qualquer possibilidade de outros “números” (denominadores). A unidade da natureza suficiente não impele a presença de outros homens pois o seu instinto lhe basta: “o homem encontrava unicamente no instinto todo o necessário para viver no estado de natureza; numa razão cultivada só encontra aquilo

<sup>8</sup> Há diversos trabalhos que aprofundaram o conceito de natureza na filosofia de Rousseau e podem revelar detalhes que, especificamente para essa pesquisa, não se faz necessário.

<sup>9</sup> “assistimos a constituição de um movimento de translação em torno de outrem, comandado pela força atrativa deste outro convertido em espectador. Orbitar em torno de um espectador define o laço social e o sistema social se constitui como um conjunto complexo de movimentos de translação espetacular ao redor do outro” (Fortes, 1997, p. 53).

de que necessita para viver em sociedade” (Rousseau, 1973b, p. 257). Esse homem é *“autossuficiente”* e com seu instinto busca o necessário para viver. A isso o autor dá o nome de existência absoluta. O homem civilizado, por sua vez, é dependente não somente dos outros homens, mas também de muitas outras coisas, como objetos, utensílios, instrumentos, conhecimentos, meios de sobrevivência, regras, normas, educação.

A partir da presente distinção se questiona se a educação é algo necessário para uma criança (o que não significa questionar se ela é necessária após a infância). Muitos dirão que é para que as crianças possam aprender a viver em sociedade; obter conhecimento; se preparar para – no futuro – encontrar uma profissão; se esclarecer; aprender regras e princípios; ou ainda, perpetuar elementos de sua cultura; aprender a conviver bem com os outros; aprender o valor da benevolência; da consciência; a conquistar sua polidez. Todos esses fatores são importantes e revelam em determinado momento da vida suas necessidades. Então parece ser verdade que educamos as crianças para depender de todos esses elementos constituintes de um estado civilizado, inclusive depender dos outros (denominadores comuns), e a isso o autor chama de *“existência relativa”*.

Compreende-se por estado civilizado, o alcance do esclarecimento humano e, portanto, os auspícios da razão e seus desdobramentos para o bem viver com os outros (valorando o que mais importa para se viver em sociedade). Essa definição torna justificável a educação em todos os momentos da vida de uma criança. Mas será que a sociedade civilizada cumpre o papel que se espera dessa educação? Qual a garantia que pode mostrar que os valores que asseguram esses elementos auspiciosos para a vida em comum se mostram eficientes quando surge a barbárie? Não parece plausível que encontremos esses elementos, pelo contrário, pois:

As ‘falsas luzes’ da civilização, longe de iluminar o mundo humano, velam a transparência natural, separam os homens uns dos outros, particularizam os interesses, destroem toda possibilidade de confiança recíproca e 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. Paradoxo singular que, de um mundo em que a relação econômica entre os homens parece mais estreita, faz efetivamente um mundo de opacidade, de mentira, de hipocrisia (Starobinski, 1991, p. 35).

Com essa crítica não se tem a intenção de refutar a razão, mas perceber, no seio social, quando o *“comércio fictício”* se desenvolve e como as trocas simbólicas passam a representar um jogo para se ganhar (economia) ou para representar (espetáculo). A cultura, como negação total daquela natureza como *“unidade”* assegura a separação definitiva entre essas duas maneiras de observar e distinguir os homens (natureza vs artifício). O homem social vive uma dicotomia, ou seja, embora possua uma natureza dita humana, se encontra envolto nos seus próprios artifícios, e, conforme já expomos acima, se julga capaz de dar uma essência superior às crianças.

Resta saber se, partindo do pressuposto de que os meios sociais são artificiosos: a educação empreendida pelos homens é também artificial? Essa leitura busca compreender em que medida a distinção entre natureza e artifício implica uma situação fundamental para a educação na infância. Se a criança apresenta uma natureza em curso, será por meio da observação dessa *“natureza”* que poderemos pensar o *“estado de natureza”*? Nesse caso, pensar o estado de natureza não significa voltar ao estado pré-social ou adentrar em alguma floresta, mas observar e apreender o que possibilita nos afastarmos paulatinamente dos artifícios.

## Contra a dupla artificialidade da Educação no século XVIII

Uma forte tradição da educação no século XVIII, mormente a que era praticada na França, pressupunha a padronização dos costumes da nobreza que, já proclamada nos moldes preceptorais de séculos anteriores, preconizava a educação privada bem adaptada à formação que atendesse as necessidades/anseios da nobreza ou realeza, enquanto a grande maioria da população sobrevivia de subsistência agrária. Não havendo escolas públicas (educação pública) na França do XVIII, as famílias economicamente desfavorecidas eram naturalmente obrigadas a seguir o ofício transmitido pelos genitores, que em sua grande maioria eram representados pelos trabalhadores do campo.

Um sistema de economia agrária (juntamente com a falta de financiamento público para educação) não angaria recursos suficientes para pagar um preceptor. Ao contrário da nobreza que, com recursos suficientes para financiar uma educação preceptoral, educavam seus filhos segundo os moldes da época (etiqueta e bons costumes). Essas ideias e os ideais da época foram decisivos para estimular a continuidade de alguns modelos de educação no decorrer dos séculos, sobretudo aquele que toca a questão da polidez. Havia quem se dedicasse a criar modelos para se aperfeiçoar uma educação “civilizada”.

Entretanto, o século XVIII pode ser considerado um dos séculos de maior transformação na história. As mutações dessa época foram decisivas para se perceber que a história dos homens vivendo em sociedade poderia revelar grandes transformações, entre as quais, o fim da constituição religiosa atrelada à política (formação de governos laicos); mudança (radical e quase definitiva) de perspectiva teocêntrica para antropocêntrica; bifurcação ideológica da Europa; rompimento com as fundamentações religiosas no plano da moral para o estabelecimento de concepções racionais; ampliação das pesquisas na ciência; redefinição das artes e seu papel na vida dos homens; reestruturação do papel da economia no mundo; redefinição do trabalho e do conceito de cidade; entre outras.

Na obra *Emílio*, percebe-se uma distância considerável entre o autor e seus contemporâneos. Esses contemporâneos propuseram múltiplos entendimentos sobre a melhor educação para as crianças e os liames (fios condutores) que tornaram proeminentes o estabelecimento da ideia de progresso. Eis a diferença da proposta do genebrino, pois não há progresso se a educação está vinculada a uma sociedade degenerada. A educação deve ser a contramão dessa perspectiva de *progresso* a qualquer custo, ou ainda, progresso que só atende a uma parcela da população.

A sociedade concebida pelos homens do século XVIII, nesse sentido, procurou as chaves para as iniciativas de progresso. Aqui se destacam, para aquela época, a formação de um homem integral e cosmopolita; a formulação e estruturação de compêndios que pudessem abarcar todo conhecimento humano (as enciclopédias); a emancipação do homem e o fim da dependência dos dogmas religiosos (ou das “verdades reveladas”); a construção de uma sociedade cosmopolita que caminhasse rumo a uma paz perpétua; e, por fim, um projeto de felicidade alcançado pelas vias do esclarecimento e do aprimoramento da razão.

No caso de *Emílio*, é razoável dizer que sua estrutura pedagógica não agradou o “momento” revolucionário e progressista de seu século, e por isso, não deixou de denunciar e revelar as suspeitas em face à negação de conceber o progresso em meio à barbárie e algumas particularidades nefastas que os séculos apresentaram até o século XVIII. Portanto, essa obra enfrentou embates quando confrontou os ideais que anunciavam que a razão iluminista era suficiente para o surgimento de uma civilização universal. É no “dorso” dos pensadores daquele século que o peso das teorias sobre educação não poderia contrariar o conjunto de ideais iluministas que vinculavam a ampliação das capacidades do homem de conhecer e ensinar.

Rousseau propôs outro viés: a educação pensa e contribui para a natureza e não o seu contrário, ou melhor, a educação não poderia se reduzir à padronização dos estereótipos (etiquetas e bons costumes burgueses)<sup>10</sup> para ficar na superficialidade do tempo. A educação deve ser um processo de profunda mudança interna em prol da humanidade que, atrelada aos padrões hegemônicos do modelo de civilização, não se torna uma presa a serviço de seus artifícios. Essa tese de Rousseau foi decisiva para uma nova concepção sobre a educação das crianças, pois denunciou os fatores que determinavam a instrução delas como empecilho para fluir sua natureza e, por isso, os elementos oferecidos eram incompatíveis com uma vida infantil. O autor advertiu a incompatibilidade entre tratar uma criança como um adulto (aumentando as chances de transferência dos vícios e erros do universo dos adultos) e a pureza de uma infância que já se mostrava suficiente para destruir esses mesmos vícios e erros.

Em uma breve interpretação, se pode pensar que o sujeito que amadurece pela preservação dessa natureza (antes de estar exposto aos vícios) talvez traga um novo paradigma para a próxima geração. A nova ideia de progresso, agora inconciliável com a possibilidade da ampliação dos vícios, estaria devidamente esclarecida de tal modo que permitisse novos olhares sobre a sociedade. Daí a defesa de que é preciso preservar a criança e educá-la para ser um homem, ou melhor, “a educação segundo Rousseau não somente cultiva em cada criança as virtudes propriamente humanas, mas o torna capaz de desempenhar seu papel de homem” (Vial, 1912, p. 101).

No entanto, para educar a humanidade, de acordo com todas as etapas descritas no *Emílio*, seria preciso aumentar o tempo de duração da educação, ao passo que isso significaria diminuir a intensidade de sua formação. As etapas da educação requerem respeito e compreensão a partir de suas diferenças e capacidades (o adulto e a criança) e é plausível que cada etapa se revele em uma escala e uma estrutura que seja capaz de observar a distância entre a criança e o adulto. Logo, o preceptor tendo que trabalhar com uma ou poucas crianças, pode fazer do seu trabalho (próximo à criança) um atendimento singular e direcionado (específico e focado). A boa adaptação às circunstâncias e capacidades de cada criança, propõe uma “desaceleração” que permita ao (preceptor/preceptora) buscar o desenvolvimento natural (não acelerado).

Não se trata de criticar as instituições públicas e valorizar a educação privada, mas revelar que as instituições públicas mantêm os mesmos vícios que sua época já apresentava, razão pela qual “a instituição pública já não existe” (Rousseau, 1969, p. 250), e não pode existir sem o verdadeiro cidadão, visto que “onde não há mais pátria já não pode haver cidadãos” (Rousseau, 1969, p. 250). Assim posto, a solução só pode estar na busca pelo homem perdido no horizonte que está por vir, ou ainda, na construção de um projeto de educação que visa à formação de uma nova cidade<sup>11</sup>.

Se “o mais útil e o menos avançado de todos os conhecimentos humanos parece ser o do homem” (Rousseau, 1973b, p. 233), logo, a formação das instituições públicas se dará pela construção e planejamento das “instituições nacionais” (Rousseau, 1982, p. 30) que possam formar “o gênio, o caráter, os gostos e os costumes de um povo” (idem, ibidem). Segundo o autor, nas instituições públicas, os jovens estariam uniformizados, fariam exercícios para revigorar o corpo,

<sup>10</sup> Roupas, perucas, polidez, gestos refinados, posturas voltadas somente para as convenções, ou seja, tudo que era pertinente à vida de um adulto (da corte), mas que não possuía qualquer necessidade de participar do desenvolvimento de uma criança. Por isso não faz sentido vesti-las com trajes de adultos nem ensinar a polidez de um nobre.

<sup>11</sup> O autor mostra que “essas palavras, pátria e cidadão, devem ser canceladas das línguas modernas” (Rousseau, 1969, p. 250). Se Diogenes de Cinope não enxergava “o homem” mesmo de posse de sua lanterna; Rousseau, por seu lado, não “enxerga” o cidadão, mesmo de posse de suas conjecturas. Como poderia haver cidadão nas Repúblicas modernas se elas não conseguiram formar os homens? Aqui cabe considerar a distância que nós temos do conceito de pátria e cidadão que a obra está tratando no século XVIII. A referência da obra está mais próxima à figura de um Ulisses.

participariam de festas cívicas<sup>12</sup> para fortalecer a cultura, aprenderiam tudo sobre sua pátria<sup>13</sup>, sua geografia, incluindo a história dos heróis<sup>14</sup> que fizeram o passado de sua nação. E aqui se reconhece uma espécie de vanglória de méritos extraordinários que, nos dias atuais, pode se tornar um perigo desnecessário e um contrassenso. Se for para defendermos a criança e a força de sua liberdade, como se pode concebê-la dentro dessas formatações?

## A educação negativa como amparo ao desenvolvimento da criança

A confiança na criança, com base no reconhecimento de sua riqueza interior, renova as esperanças da construção de um mundo mais humano, justo e igualitário. Menos do que criar estereótipos generalizantes a respeito da condição infantil, Rousseau concebeu a criança como ser de potencialidades, capaz de boas ações e de sentimentos nobres. Enfim, Rousseau é o representante do conceito moderno de infância, conceito este que foi em direção contrária a ideia da criança como um adulto em miniatura [...] (Zadorosny, 2005, p. 392).

Para Rousseau, os problemas que tocavam diretamente a educação das crianças eram estruturais. A aceleração da educação era uma de suas críticas. Hoje se pode notar ainda um esforço excessivo que se produz, por exemplo, na necessidade de que a criança aprenda a escrever e ler o mais cedo possível, em contrapartida da necessidade de buscar um mundo mais humano, justo e igualitário. O autor de Genebra pôde observar a possibilidade de haver distorções (no que alcança o aprendizado) na visão do mundo fornecido a partir dos livros. Em sua época, o autor considerava que alguns livros eram perniciosos e inadequados para a educação e o desenvolvimento das crianças<sup>15</sup>. O autor considerou que as crianças deveriam estar afastadas dos livros, pois a idade ideal para o início das leituras dependeria de sua capacidade para separar o real e o abstrato, de conhecer as armadilhas do imaginário, de ter suas habilidades sensíveis em plenas condições, enfim, de reconhecer as categorias do mundo a sua volta; pois o mundo possibilita uma leitura dos fatos que propiciam a iniciação ao pensar, logo, a criança pode pensar por si mesma e aguçar suas próprias sensações:

Transformemos nossas sensações em ideias, mas não saltemos de repente dos objetos sensíveis aos objetos intelectuais. É pelos primeiros que devemos chegar aos outros. Que os sentidos sejam nossos primeiros guias em nossas primeiras operações do espírito: nenhum outro livro senão o mundo, nenhuma outra ilustração senão os fatos. A criança que lê não pensa, apenas lê; não se instrui, aprende palavras (Rousseau, 1969, p. 430).

Educar sem observar os perigos que os elementos pedagógicos representam a uma criança (sem razão suficiente para abarcar todos esses elementos) é assumir o desenvolvimento antecipado e, possivelmente, corrompido. Não seria importante perceber que o mundo em torno da criança parece simular uma quantidade suficiente de elementos a serem descobertos antes das letras? Em um mundo sem letras<sup>16</sup> como se daria a sua importância? Não seria a devida aproximação (realizada

<sup>12</sup> O que não implica desfiles militares como se pensam as festas cívicas em determinados países. Relações e representações cívicas, laicas e totalmente ligadas à cultura local e seus folclores.

<sup>13</sup> Ou seja, sobre a sua pátria civil, e não o ato de estender suas bandeiras, mas não estender a mão a quem sofre (fome/marginalização) dentro de seu próprio território. Não é o símbolo que conta, mas o sentimento de nação que une sem distinção de cor, crença, posição econômica ou política.

<sup>14</sup> Não os "heróis" que foram forjados/construídos dentro de uma estrutura excludente que só favoreceu os mais fortes, mas os verdadeiros heróis que deram o exemplo de dedicação a formação/constituição de uma nação para todos e não só para uma minoria. São raros, é verdade.

<sup>15</sup> Autores como Jean de La Fontaine (suas fábulas) influenciaram a leitura da época e endereçada às crianças.

<sup>16</sup> Mas com uma imensa quantidade de elementos (geometrias, formas, cores, cheiros etc.) para serem desvendados ou descobertos.

pela própria criança) entre as coisas e seus possíveis significados, das quais, essa criança tomasse posse (repetidas vezes) de cada elemento presente nas coisas a partir da *interação* com o mundo a sua volta? Isso não parece ser suficiente para o seu estado *infans*? Por que encher a memória de uma criança com coisas que não parecem necessárias em seus primeiros anos de aprendizado (quicá nem em toda sua vida)?

A primeira parte do Emílio pretende inculcar a máxima de que aquilo que chamamos de experiência exterior só aparentemente chega ao homem vinda ‘de fora’. Mesmo no âmbito do universo sensorial só se torna realmente conhecido por aquele que o percorre no sentido verdadeiro. A arte da educação não pode consistir em poupar ao aluno essa caminhada nem em dar-lhe antecipadamente uma certa soma de conhecimentos a respeito do mundo físico sob a forma de ‘Ciências’ rigidamente estabelecidas. Toda mediação desse tipo pode gerar nele apenas um conhecimento indeterminado e problemático; pode apenas enriquecer a sua memória, mas não fundamentar e formar o seu saber (Cassirer, 1999, p. 112).

No âmbito da possibilidade da construção de novas dimensões para a educação das crianças, a busca pela sabedoria do preceptor que se mostra aberta a novas concepções e diretrizes, tende (de alguma forma) a buscar a “ordem natural”, que não pretende conquistar – às pressas – os resultados. Por isso, as perguntas feitas pelas próprias crianças (constantemente), parecem refletir um “bom caminho” para a aquisição do conhecimento que carrega uma boa possibilidade de saber.

Só a criança sabe fazer boas perguntas<sup>17</sup>, pois a própria natureza interior (da criança) se encarrega de receber àquela “outra natureza” que se propaga na transformação amiúde da própria pluralidade desvelada (cores, geometria, sons...), mutabilidade de um universo não conhecido, ou melhor, mutabilidade expressa na *leitura* do próprio alargamento e redimensionamento das coisas do mundo (considerando as gradações que em si e por si só aparecem quando propiciadas na própria experiência). Esse alargamento pode se dar tanto no desbravamento da verdade como na incidência que apresenta a criança em concórdia com o mundo a sua volta, a saber, a possibilidade do afeto e da convivência que é capaz de perdurar durante toda a vida.

Só a criança sabe fazer perguntas, pois a boa pergunta se vê a princípio longe dos conceitos formados, por isso ela é capaz de formar novos conceitos, ou seja, é capaz de filosofar por si própria. Se a natureza pode se revelar nas coisas simples, a importância da educação pode estar disposta imediatamente ao próprio espanto e curiosidade da criança. Os sentidos ainda não aguçados pela palavra professoral, mas pela disposição poética do espaço encontradiço, espaço que – ainda que se modifique geograficamente – continua lançando luz às ideias que vão tomando suas formas, seu gosto, seu som, um ritmo próprio que vai sendo decodificado naturalmente, é capaz de garantir o melhor aprendizado. O afeto, ainda não corrompido pela desconfiança e pela descrença no outro, mas vivificado na intensidade da partilha de bons sentimentos e boa vontade, vão construindo desejos de se viver em uma sociedade mais fraterna.

A criança integrada no mundo tem tempo para sorver os movimentos plurais dos acontecimentos que a circundam (em sua descoberta), sua possível “rotação” diante da “translação” dos objetos (e da natureza) à sua volta, provavelmente contribuirá, no futuro, para repensar e reinventar seus próprios ensaios; saberá também reescrever esses ensaios vividos em cada uma de suas experiências, de acordo com as características progressas mais marcantes e seus significados, desde que haja tempo suficiente para que a memória marcante dos acontecimentos vividos não deixe a “infância distante”. É preciso uma mudança radical e um olhar atento ao poeta: “Cresci

<sup>17</sup> Como Antone de Saint-Exupéry colocara na alma d’O Pequeno Príncipe.

brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão. [...] Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas” (Barros, 2015, p. 18).

Sabemos que nem toda experiência é positiva, sabemos também que nem sempre sobra alguma “natureza” (incluindo toda beleza) para que a criança possa se encontrar e se educar. Sobra, portanto, a sabedoria do educador que junto à sua luta pode ampliar as condições para que cada criança no mundo possa ser respeitada como criança. Um mundo que hostiliza as crianças; que permite que milhares delas passem fome; que padeçam de doenças facilmente curáveis; que permite a exploração e violência; que vira as costas para a necessidade de cuidado e assistência; é preciso dizer que esse mundo não pode representar um lugar que só possui boas experiências. Pelo contrário, esse é um mundo governado por adultos que precisa urgentemente amadurecer “crianceiramente”<sup>18</sup> e espiritualmente.

Precisamos de uma educação que valorize o passado e faça a criança compreender-se como sujeito histórico e, portanto, indispensável para o mundo; que reconheça na infância a beleza e a esperança de uma sociedade mais justa. De uma educação que prime pela solidariedade, igualdade e liberdade, que valorize o bom, o belo e o verdadeiro, que trabalhe com respeito à relação disciplina e autonomia da criança, promovendo alegria, desenvolvendo amizade e valorizando o poder emancipatório e libertador do conhecimento acumulado. Precisamos de uma educação que entenda que, para ser original, não precisa desprezar o passado histórico, fazendo do hedonismo, niilismo e do materialismo vulgar suas referências únicas; melhor: ‘terceirizando’ as relações afetivas (Zadorosny, 2005, p. 402).

Por isso se torna urgente a busca por mais considerações que visem aproximar o conceito de educação à natureza da criança. O que significa especificamente educar o sentimento desde a infância, de tal modo que a própria educação no futuro possibilite aberturas para se pensar essas perspectivas? É preciso buscar mais respostas e se inquietar diante das exposições estreitas, fechadas e formatadas; é forçoso, mais do que nunca, aventurar o pensamento sobre novas possibilidades que destruam os “tapumes” que tentam segurar as “encostas” desses montes (pilhas de teorias sobre a infância) prestes a desmoronar sob a cabeça das crianças.

Embora o pensamento educacional de Rousseau esteja unificado em sua busca por um meio de alcançar uma transformação total da conduta humana, ele não oferece apenas uma consideração sobre a educação, mas várias. A escala de seu empreendimento e a audácia de seu ataque à convenção o torna consciente da possibilidade, mesmo da probabilidade, de seu fracasso (Parry, 2001, p. 249).

Mais do que retornar às questões atinentes ao tempo que se dispõe para educar, é preciso encontrar uma fundamentação crítica que possa refutar o intuito de uma educação que “entorna” conteúdos e técnicas sob as capacidades cognitivas das crianças, tentando encontrar suas “habilidades” e “competências”. É preciso buscar o empenho pedagógico conciso e adequado para a criança, respeitando seu tempo de maturação, rechaçando propostas que visem acelerar o tempo de aprimoramento da “razão” sem a devida observação da importância de se educar o “sentimento”. Deixemos a criança vivenciar seu tempo, pensemos melhor os fatores que nos servem de disposição

<sup>18</sup> “Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão, de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores” (Barros, 2015, p. 18).

ao conjunto de elementos que se encaixam em nossos pareceres, façamos uma experiência diferente, tal qual a que permite que a criança nos mostre sua unidade com a sua natureza<sup>19</sup>, ou melhor, que ela encontre condições de desenvolver suas habilidades sensitivas de acordo com a sua natureza, para no futuro poder viver plenamente a sua própria capacidade intelectual.

Pensar teorias de educação que garantam um possível desenvolvimento saudável do “sentimento humano”, bem como pensar possibilidades da ampliação do desenvolvimento da sensibilidade e do afeto é, para a educação de uma criança, algo senão necessário, ao menos plausível para ajudar a sociedade a encontrar soluções que previnam a boa parte dos jovens cometerem atrocidades, preservando sua saúde mental. Por outro lado, permite conectar as experiências positivas que cada criança ou jovem, cada qual no seu tempo, vivenciou pela educação propícia que permitiu encontrar bons sentimentos durante a vida. Eis um bom auspício para esse trabalho.

Tais experiências, é preciso reiterar, estão sob a decisão dos adultos (sobretudo dos educadores) que se propõem educar uma criança. Então, perguntar repetidas vezes os motivos de cada escolha, nesse caso específico, não parecem demais. Mas, como entender a ideia de criança que Rousseau visualizou? Em que medida o *sentimento* se torna importante para preparar o ser humano? Para que serve a ideia de criança tal como Rousseau a pensou?

## Conclusão

### Limites da educação negativa na servidão e no autoritarismo

Partimos do pressuposto de que é possível pensar a criança a partir do sentimento e projetar um novo ritmo pedagógico (lento e gradual), desde que possamos observar com entusiasmo a evolução da criança sem a necessidade de apressar seus passos ou antecipar suas conquistas, de valorizar a transparência que representa sua infância como uma necessidade e não como condição de possibilidade, de revolver propostas que possam afastar o desejo incontido de um desenvolvimento apressado como um imperativo, de repensar o período histórico (a modernidade) que se mostra deveras acelerado para uma criança como um contrassenso a sua natureza, de buscar somente o necessário para se acompanhar o desenvolvimento infantil e educar uma criança de acordo com o seu ser: criança.

É muito difícil pensar a “educação negativa” em sua prática. Rousseau não deixou mais que fragmentos para desvelar qual seria o projeto possível a partir de um referencial que permitisse compreender uma educação puramente “negativa”. Esse artigo propõe uma primeira abordagem, na qual outros dois artigos farão jus a essa resposta e possibilidade, a saber, pensar as limitações dessa educação em um mundo que tende à servidão e ao absurdo do autoritarismo na educação. Se o século XVIII permitiu a Rousseau uma abordagem contrária à educação de seu tempo, nos termos atuais em que se postam as referências e propostas para educação “servil” aos modelos do “capital” com os seus “mercados” e suas “leis”. Talvez seja tempo de lançar luz a um novo paradigma puramente (negativo)<sup>20</sup> como projeção futura que suporta o peso de uma educação

<sup>19</sup> “Assim podemos fazer corresponder os livros I e II do texto *Emile ou De l'éducation à l'âge de la nature*. Aqui o autor define os princípios que fundamentam a sua concepção de pedagogia, o primeiro é o de seguir a natureza, o segundo é o de deixar as crianças viverem livremente a sua infância” (Martins, 2008, p. 201).

<sup>20</sup> “negativo” enquanto proposta, ou seja, que nega o “artifício” e as “armadilhas” e que lançam os jovens à “servidão voluntária”, pois: “se lhe custasse alguma coisa para recuperar a sua liberdade, eu não o pressionaria; ainda que o mais valioso que ele tem a fazer seja recuperar sua condição natural e, por assim dizer, deixar de ser um burro de carga para voltar a ser homem livre.” (La Boétie, SD, p. 5). Nesse sentido, positiva, enquanto “natureza” que se pensa e que propõe um novo olhar para a humanidade e sua verdadeira liberdade que é contrária a essa servidão.

que reivindica a força da natureza como pressuposto central. Fica a dúvida: estaria a educação autoritária e opressora preparada para um novo tempo de natureza manifesta na negação do artifício? Ou seria a força de uma natureza manifesta que não mais se “enquadraria” nos modelos autoritários e opressores?

## Referências

- Barros, M. *Meu quintal é maior do que o mundo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7232716/mod\\_resource/content/1/manoel-de-barros-meu-quintal-e-maior-que-o-mundo-pdf.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7232716/mod_resource/content/1/manoel-de-barros-meu-quintal-e-maior-que-o-mundo-pdf.pdf). Acesso em: 7 jul. 2023.
- Cassirer, E. *A questão Jean-Jacques Rousseau*. Tradução: Erlon J. Paschoal. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- Fortes, L. R. S. *Paradoxo do espetáculo: política e poética em Rousseau*. São Paulo: Discurso Editorial, 1997.
- Guénard, F. Devenir sociable, devenir citoyen: Émile dans le monde. *Archives de Philosophie*, v. 72, p. 9-29, 2009. Doi: <https://doi.org/10.3917/aphi.721.0009>
- La Boétie, É. *Discours de la servitude volontaire*. SD. Disponível em: <https://www.singulier.eu/textes/reference/texte/pdf/servitude.pdf>. Acesso em: 18 maio 2024.
- Liotard, J.-F. *O inumano: considerações sobre o tempo*. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.
- Martins, C. A. A. *A pedagogia de Rousseau: práxis, teoria e fundamento*. 2008. 517 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2008.
- Maruyama, N. *A contradição entre o homem e o cidadão: consciência e política segundo J.J. Rousseau*. São Paulo: Humanitas, 2001.
- Mollo-Bouvier, S. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 91, p. 391-403, 2005.
- Parry, G. Émile: Learning to Be Men, Women, and Citizens. In: Riley, P. (ed.). *The Cambridge Companion to Rousseau*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Rousseau, J.-J. *Émile ou de l'Éducation*. Paris: Éditions Galimard, 1969. Tomo IV.
- Rousseau, J.-J. *Do contrato social ou princípios do direito político*. Tradução: Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril, 1973a. p. 7-152. (Coleção Os Pensadores). Disponível em: <https://archive.org/details/colecao-os-pensadores-primeira-edicao-preto-e-branco/Os%20Pensadores%20-%202024%20-%20Rousseau%20-%201%20ed%20-%20RB/page/n1/mode/2up>. Acesso em: 6 set. 2024.
- Rousseau, J.-J. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Tradução: Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril, 1973b. p. 207-328. (Coleção Os Pensadores). Disponível em: <https://archive.org/details/colecao-os-pensadores-primeira-edicao-preto-e-branco/Os%20Pensadores%20-%202024%20-%20Rousseau%20-%201%20ed%20-%20RB/page/n1/mode/2up>. Acesso em: 6 set. 2024.
- Rousseau, J.-J. *Discurso sobre as ciências e as artes*. Tradução: Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril, 1973c. p. 329-360. (Coleção Os Pensadores). Disponível em: <https://archive.org/details/colecao-os-pensadores-primeira-edicao-preto-e-branco/Os%20Pensadores%20-%202024%20-%20Rousseau%20-%201%20ed%20-%20RB/page/n1/mode/2up>. Acesso em: 6 set. 2024.
- Rousseau, J.-J. *Considerações sobre o Governo da Polônia e sua Reforma Projetada*. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Elogio da Filosofia).
- Rousseau, J.-J. *Carta a D'Alembert*. Tradução: Roberto Leal Ferreira. Campinas: Editora Unicamp, 1993.
- Rousseau, J.-J. Economia (moral e política). In: *Verbetes políticos da enciclopédia*. Tradução: Maria das Graças de Souza. São Paulo: Discurso Editorial; Editora Unesp, 2006. p. 83-127.
- Silva, D. G. M. *À procura da criança: sentimento e educação negativa em J.-J. Rousseau*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- Starobinski, J. *A transparência e o obstáculo: seguido de sete ensaios sobre Rousseau*. Tradução: Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

Vial, F. Rousseau éducateur. *In: Jean-Jacques Rousseau: Leçons Faites à L'école des Hautes Études Sociales*. Paris: Librairie Félix Alcan, 1912. p. 91-145.

Zadorosny, K. J. A. S. Rousseau e o moderno sentimento de infância: um legado a ser recuperado. *In: Marques, J. O. A. (org.). Verdades e Mentiras: 30 ensaios em torno de Jean-Jaques Rousseau*. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 389-406.

Thoreau, H. D. *Walden ou a vida nos bosques*. Tradução: Alexandre B. De Souza. São Paulo: Edipro, 2018.