

SOFIA OU DA EDUCAÇÃO FEMININA: CIDADANIA FEMININA NA OBRA EMÍLIO, DE J.-J. ROUSSEAU

*Veronica Calado*¹

*Geraldo Balduino Horn*²

RESUMO

O objetivo do presente ensaio consiste na realização de análise comparativa entre os aspectos relativos aos projetos pedagógicos propostos pelo filósofo J.-J. Rousseau aos homens e às mulheres na obra *Emílio, ou da educação*, com o intuito de responder ao seguinte questionamento: em que medida Sofia, personagem idealizada por Rousseau como companheira de seu aluno fictício, pode ser considerada um sujeito político (cidadã)? Qual a intenção do projeto político-pedagógico que orienta sua educação? Ao contrário da educação masculina, de viés fortemente emancipador, é possível observar que os princípios orientadores da formação de Sofia limitam-se a reforçar estereótipos de fragilidade e dependência, os quais confinam e, em alguma medida, confortam as mulheres modernas ao estado de subjugação. Submetidas a um modelo educacional rígido, as mulheres são, desde a mais tenra idade, doutrinadas a agradar e a obedecer. A existência de projetos educacionais tão distintos fornece elementos para a discussão acerca da extensão dos ideais revolucionários modernos, em especial os de liberdade e igualdade, e suas implicações no que diz respeito ao reconhecimento da inferioridade social atribuída à mulher na sociedade do século XVIII. Esta pesquisa foi desenvolvida à luz do método qualitativo, partindo de aporte teórico centrado nas obras de Rousseau e de seus comentadores.

- 1 Licenciada em Filosofia (UFPR, 2021). Mestra em Direito Empresarial e Cidadania (UNICURITIBA, 2017) e mestranda em Filosofia, na linha de pesquisa Ética e Filosofia Política (UFPR, 2021). Professora de Filosofia no Ensino Médio. E-mail: veronica.calado@ufpr.com
- 2 Doutor em Educação pela FEUSP. Professor do Setor de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da UFPR. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia (NESEF/UFPR). E-mail: gbalduino.ufpr@gmail.com

Palavras-chave: Educação; Mulheres; Desigualdade de gênero; Emílio, ou da educação; J.-J. Rousseau.

ABSTRACT

The purpose of this essay is to make a comparative analysis between aspects related to the pedagogical projects proposed by the philosopher J.-J. Rousseau, to men and women, in the work *Emile, or On Education*, to answer the following question: To what extent can Sofia, the character idealized by Rousseau as the partner of her fictional student, be considered a political subject (citizen)? What is the intention of the political-pedagogical project that guides her education? Unlike male education, with a strong emancipatory bias, it is possible to observe that the guiding principles of Sofia's education are limited to reinforcing stereotypes of fragility and dependence, which confine and, to some extent, comfort modern women to a state of subjugation. Submitted to a rigid educational model, women are, from an early age, indoctrinated to please and obey. The existence of such different educational projects provides elements for the discussion about the extension of modern revolutionary ideals, especially those of freedom and equality, and their implications regarding the recognition of the social inferiority attributed to women in 18th century society.

Keywords: Education; Women; Gender inequality; *Emile, or Education*; J.-J. Rousseau.

Introdução

A obra *Emílio ou da educação*, escrita por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), legitima-se como um verdadeiro *clássico* da produção literário-filosófica ocidental. Dotada de universalidade e atemporalidade, favorece múltiplas possibilidades de aproximação em relação ao tema central, pautado na antítese fundamental entre a natureza e a sociedade (cf. DALBOSCO, 2011). Publicado em maio de 1762 em forma de romance pedagógico, *Emílio* [...] oferece ao leitor o que pode ser considerado um diagnóstico sobre o pensamento do século XVIII. Na obra, Rousseau assume a tese de que a causa de nossa degeneração seja decorrente do processo civilizador. A vida do homem selvagem, na medida em que mais próxima de seus aspectos naturais, seria mais feliz e perfeita.

Tomando a infância como fase mais próxima de tal condição natural, seu projeto político-pedagógico enfatiza, entre os livros I e IV, a importância da compreensão deste período como momento especial da aprendizagem humana. Deste modo, busca o autor apresentar, através das etapas do desenvolvimento do personagem Emílio, vias alternativas capazes de permitir com que a criança se torne um bom homem, ou seja, que esta não venha a ser corrompida durante o seu processo de maturação e aprendizagem das habilidades necessárias para a vida

em sociedade. Apresentando princípios para que a criança não perca sua benignidade, impõe ao educador o dever de cuidado para que o desenvolvimento humano ocorra em caráter progressivo, de modo a valorizar as potencialidades naturais inerentes a cada uma das fases da vida (infância, juventude e maturidade).

Tomando a vida de um jovem, do sexo masculino, desde seu nascimento até a vida adulta como roteiro para a escrita da obra em comento, Rousseau afirma o ideal de liberdade, a partir do favorecimento da máxima realização das potencialidades humanas. A educação de Emílio começa com atividades que visam ao aperfeiçoamento de seus sentidos (Livros I, II e III). Nesse estágio de formação, para além de acessar ao mundo por intermédio da experiência, deverá o mesmo ser libertado da tirania das opiniões e das frivolidades do mundo moderno, de modo a tornar-se um jovem livre e autossuficiente. Na sequência, com o amadurecimento do personagem, são explorados os elementos relacionados a educação sentimental (livro IV), pois a aproximação da idade núbil, segundo o autor, marcaria o segundo nascimento do homem – o qual sendo relacionado ao sexo impõe a ampliação dos círculos de convivência social dos indivíduos.

A partir desse marco evolutivo, o indivíduo – que até então vivia apenas para si – passa a desejar também a convivência com o sexo oposto. “O desabrochar do interesse amoroso” seria segundo o pensador “o primeiro fator que torna necessária a vida em sociedade” (RODRIGUES, 2016, p. 80), na medida que impulsiona o indivíduo rumo ao casamento e constituição familiar. Nesse sentido, o livro V, capítulo final do romance, elenca as características necessárias para a companheira ideal do jovem Emílio, na medida em que a mulher representa um importante fundamento na construção da cidadania masculina, ao dotá-lo da motivação necessária para o ingresso na vida em comunidade. Ocorre que, apesar do esforço do autor pela adoção de critérios pedagógicos pautados na noção de natureza humana, observa-se severa disparidade de metodologias, bem como de sugestões de conteúdos no que diz respeito à educação feminina. Determinando o que as mulheres podem (ou não) aprender e o modo como podem fazê-lo, Rousseau apresenta na figura de Sofia um diagnóstico acerca do pensamento oitocentista europeu sobre o papel desempenhado pelas mulheres na sociedade.

Tomando por recorte teórico questões relacionadas ao estudo de gênero, este ensaio tem como objetivo reconstruir criticamente as diferentes propostas pedagógico-educacionais apresentadas por Rousseau, para questionar o papel desempenhado pela mulher dentro do contexto social pautado pelos ideais revolucionários de liberdade e igualdade. Assim, questiona-se: *em que medida o modelo de educação proposto às mulheres permite com que estas possam desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, da cidadania de que os homens dispõem?*

O método de pesquisa adotado para a elaboração do presente foi o qualitativo, a partir de aporte bibliográfico centrado na obra *Emílio ou da Educação*, escrita por Jean-Jacques Rousseau.

Aspectos gerais da educação

Tomando a infância como período de fundamental importância para a compreensão da formação do homem, Rousseau apresenta em quatro capítulos – livros I a IV de *Emílio* [...] – a fundação de um projeto político-pedagógico cujo objetivo consiste em assegurar a manutenção da benignidade, considerada natural, dentro do contexto de assimilação do projeto civilizatório moderno.

Com o objetivo de compreender os aspectos educacionais propostos destacaremos, a seguir, alguns dos elementos caracterizadores do percurso formativo indicado ao jovem Emílio.

Educação natural e busca pela autonomia do indivíduo

Rousseau considerava as artes, a ciência e as letras, em geral, os piores inimigos da moral. Para ele, tais artifícios despertariam nos seres humanos uma série de necessidades, que ao invés de contribuir para a sua libertação, torná-los-ia cativos de um modelo de vida pautado no orgulho e na frivolidade. Em resposta ao questionamento se “porventura as artes e ciências conferiram benefícios à humanidade”, respondeu, em síntese, que “tudo o que distingue o homem civilizado do bárbaro ignorante é mau” (cf. RUSSEL, 2015, p. 246).

Crê o autor que haveria uma supervalorização do talento em detrimento das virtudes naturais, nesse sentido afirma em uma passagem do *Discurso sobre as ciências e as artes*:

De onde nascem todos esses abusos senão da funesta desigualdade introduzida pelos homens pelo privilégio dos talentos e pelo aviltamento das virtudes? Aí está o efeito mais evidente de todos os nossos estudos, a mais perigosa de suas consequências. Não se pergunta mais se o homem tem probidade, mas se tem talento; nem de um livro se é útil, mas se é bem escrito. [...] Há mil prêmios para os belos discursos, nenhum para as belas ações (ROUSSEAU, 1978a, p. 348).

A dialética entre o estado de natureza e a corrupção social foi retomado e, posteriormente, desenvolvida em outros ensaios ao longo da vida do autor.

Em *Discurso sobre a desigualdade*, publicado no ano de 1754, afirmou que “[...] a bondade que convinha ao estado puro de natureza não era mais a que convinha na sociedade nascente” (ROUSSEAU, 1978b, p. 264). Por sua vez, em *Do contrato social* (abril de 1762) são apresentados os princípios políticos compreendidos como indispensáveis para a instituição de uma normatividade, um *dever ser* jurídico-moral, desejável dentro do contexto de um estado sociopolítico (cf. DALBOSCO, 2011, p. 28).

Emílio [...], também publicado no ano de 1762, pretendia ser um elo, uma espécie de termo conclusivo, de seu projeto

político-educacional. Nesta obra, portanto, repousam os temas políticos anteriormente abordados à luz da convicção do transformador atribuído à educação. A tese filosófica original apresentada consiste em “tomar a infância como chave de compreensão do homem e da sociedade” (DALBOSCO, 2011, p. 28), na medida em que observa esta fase do desenvolvimento como sendo a mais próxima do estado de natureza. Em consequência disso, decorre a observação de que crianças só possam ser adequadamente educadas dentro de seu próprio contexto evolutivo.

Vale dizer, para Rousseau, um dos graves erros da educação tradicional de seu tempo consistia na projeção do mundo adulto sobre os estágios iniciais da formação humana. A anterioridade da criança em relação aos adultos não seria apenas cronológica, mas sim biológico-cognitiva (cf. DALBOSCO, 2011). Assim sendo, diante da incapacidade de compreensão da complexidade das instituições sociais tradicionalmente ensinadas, seria a corrupção de sua natureza um aspecto inevitável.

A proposta educacional rousseauiana, por sua vez, voltada para a autonomia e para a liberdade, toma o modelo *natural* da formação humana como paradigma, por compreender que seria a sensibilidade, e não a razão, o aspecto fundante da moralidade. A proposta da *educação natural* seria capaz de preparar o homem para a socialidade, sem que as interações sociais pudessem corrompê-lo e degenerar-lhe a essência.

O conceito de natureza é apresentado pelo autor, já no livro I de *Emílio* [...], como toda forma de sensibilidade que o indivíduo possui anteriormente ao desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. Nesse sentido, seria por intermédio da experimentação (empíria) que a criança poderia, associando ideias, formar um entendimento preliminar sobre o mundo externo, bem como desenvolver suas primeiras opiniões.

A preocupação de Rousseau em relação ao procedimento educativo nesta fase inicial guarda relação, portanto, com o desenvolvimento daquilo que denominou *educação doméstica*. O desenvolvimento das potencialidades humanas inerentes a essa fase, retiradas a partir da observação de uma pedagogia natural (Cf. ROUSSEAU, 1999, p. 14-15), permitiriam com que a criança pudesse sentir antes de pensar. Para tanto, propõe uma série de exercícios, de caráter contemplativo e prático, os quais visam especialmente ao fortalecimento do corpo e, conseqüentemente, o refinamento dos sentidos antes de ingressar aspectos educacionais mais complexos (cf. DALBOSCO, 2011).

Desenvolvimento do corpo: saúde e funcionalidade

A base natural da pedagogia rousseauiana deveria respeitar a constatação de que caminho do desenvolvimento humano é, em si mesmo, uma atividade perigosa. Por esta razão, afirma a necessidade de que a criança seja submetida, desde a mais tenra idade a um ambiente em que, não sendo exposta ao risco de morte, permitam com que possa

se desenvolver em liberdade do ponto de vista físico. Considerando *bem-educado* aquele que consegue enfrentar as dificuldades e os perigos da vida, reconhece a importância da prática de exercícios e atividades recreativas ao ar livre, especialmente nos anos iniciais da infância.

Para Rousseau, as crianças, tanto quanto possível, devem ser deixadas em liberdade, pois somente assim poderão ser instruídas na ciência considerada mais importante, qual seja: aquela relacionada aos deveres do homem. Vale dizer, “permitir à criança viver a alegria de sua infância e respeitar a autenticidade de seu sorriso é educar-se a respeitar a si mesmo e abrir-se às incertezas do que há de vir” (DAL-BOSCO, 2011, p. 30) – ou seja, significa educar para a liberdade, além de contribuir positivamente para a formação de um corpo saudável e forte.

As máximas da educação dos anos iniciais de Emílio por isso poderiam ser sintetizadas nos seguintes elementos: (i) necessidade de facultar às crianças o emprego de todas as suas forças; (ii) tutores não devem ceder às fantasias e aos desejos desarrazoados da infância, de forma que todo auxílio concedido seja pautado apenas pelo critério da utilidade; (iii) através do estudo da linguagem e dos sinais de seus comportamentos poderia o instrutor discernir, com facilidade, o que é dito como resultado da natureza humana e o que decorre de mera opinião (ou seja, aquilo que é artificialmente desenvolvido), sendo seu dever coibir a segunda forma de manifestação para evitar a degeneração da criança (cf. ROUSSEAU, 1999).

Por intermédio de treinamento balizado por tais princípios, a criança aprenderia a exigir mais de si, esperando, cada vez menos, dos outros. Deste modo, defende o autor, apesar de não conseguir exercer domínio sobre as pessoas ao seu redor, aprenderá a desfrutar de tamanha autonomia, que lhe será muito difícil suprimir o apego à liberdade nas demais fases de sua vida (cf. ROUSSEAU, 1999).

A arte de compreender o mundo

Nos livros II e III da obra *Emílio* [...], há certa insistência por parte do educador no sentido de demonstrar a urgência de que a criança seja observada enquanto indivíduo em fase especial de desenvolvimento. Para tanto, explora a importância de que a educação seja promovida à luz de um compromisso para a formação de indivíduos independentes e autônomos, e, portanto, capazes de compreender o mundo em toda a sua complexidade, não se deixando levar por aparências e frivolidades – tipicamente associadas à educação de sua época.

Contudo, tendo em vista o fato de que as crianças não possuem os mesmos mecanismos de raciocínio de que os adultos dispõem, faz-se necessário que aquelas desenvolvam uma relação afetiva com a educação. Destaca-se a importância da figura do tutor no projeto pedagógico proposto. A felicidade, compreendida como a possibilidade de utilização da liberdade individual, é apresentada como peça fundamental no processo de educação de crianças e jovens, norteador de todas as práticas de ensino sugeridas ao longo do livro II.

A pedagogia rousseauniana, em certa medida, questiona a tradição típica do período moderno – a qual tinha nos ensinamentos de Locke um grande expoente, que insistia em ensinar ideias complexas para pessoas que ainda não tinham sequer atingido a “idade da razão” e, portanto, não poderiam compreendê-las adequadamente. Aos tutores caberia, então, a compreensão de que a primeira razão humana possui natureza sensitiva. Sendo assim, uma educação adequada dependeria de uma fase prévia, destinada ao aperfeiçoamento das capacidades cognitivas – ou seja, da educação dos sentidos humanos.

O aprendiz, como “aluno da natureza” (ROUSSEAU, 1999, p. 131), deve ser respeitado em sua condição de sujeito em desenvolvimento, o que pressupõe a imposição de lições que sejam adequadamente escolhidas para o fim proposto, qual seja: permitir com que o indivíduo desenvolva um interesse presente pelas lições que receberá de seu tutor. Este projeto, como uma espécie de *física experimental*, seria capaz de despertar o desejo de aprender, e não a mera imposição da memorização de conteúdo. Daí a advertência de que a criança só deva ser alfabetizada quando isso possa apresentar alguma relevância ou utilidade prática (ROUSSEAU, 1999, p. 127) – o que para o autor não aconteceria antes dos de 12 (doze) anos de idade.

Considerando o homem idealmente educado como um selvagem feito para morar nas cidades, propõe o ensino do bom julgamento como peça fundamental do processo educativo. Para o autor, somente por intermédio do fortalecimento desta capacidade o homem passa a conseguir verificar, por si só, as relações de cada sentido. Com isso, vale dizer, passa a agir sem a necessidade de recorrer aos sentidos ou opiniões alheias.

Considerando que Emílio não se apressará em julgar, na medida em que educado para não supervalorizar o reconhecimento de sua ilustração, acredita Rousseau que o mesmo valorizará a sua própria razão. Em decorrência do fato de não tomar por empréstimo a opinião ou a autoridade alheia manter-se-ia afastado da “racionalidade de corte” ou “racionalidade burguesa” – tão criticada pelo genebrino (cf. DALBOSCO, 2011; HUISMAN, 2001; RUSSEL, 2015).

O livro IV, por sua vez, inaugura uma nova fase da vida do personagem Emílio: trata-se da puberdade – a qual atualmente é denominada de *adolescência*. Considerando que nascemos duas vezes, uma para existência e outra para a vida – ou seja, uma para a espécie e outra para o sexo” (ROUSSEAU, 1999, p. 271), apresenta-se o despertar da sexualidade como marco de transição entre a vida individual para a social. Em conformidade com a visão rousseauniana, a ampliação do círculo de convivência social seria uma espécie de chamado da natureza ou uma imposição aos homens, que se verifica a partir do momento em que eles passam a manifestar interesse pelo sexo oposto.

A última, e talvez mais importante, fase de desenvolvimento humano consiste na aprendizagem de lições relacionadas à educação sentimental, impondo mudanças significativas na metodologia adotada. Segundo o autor, esta fase apresenta diferenças de duas ordens, a saber:

as conseqüentes da ação da natureza, bem como aquelas unicamente relacionadas ao modelo educacional implementado. Deste modo, crê na possibilidade de retardar ou acelerar-se tal período a depender de como a educação seja conduzida (cf. ROUSSEAU, 1999).

A tônica dos ensinamentos contidos no penúltimo capítulo relaciona-se com a observação dos elementos comuns a todos os homens. Sendo assim, reconhecendo a impossibilidade de se nascer rei ou príncipe, na medida em que todos nascem na condição de nudez e pobreza (cf. ROUSSEAU, 1999), afirma a importância de não germinar no jovem sentimentos como orgulho, vaidade ou inveja.

O objetivo central passa a ser, então, o de blindar a personalidade de Emílio em relação aos costumes (degenerados) da cidade. Considerando que o problema da humanidade consista no afastamento da natureza, deixam Paris. Retornando ao campo, procuram (re)encontrar a felicidade e a inocência originais, passando a orientar seus passos na busca pela companheira ideal para Emílio.

Sobre Sofia, ou então da Educação Feminina

A compreensão sobre a proposta pedagógica destinada às mulheres, apresentada no livro V de *Emílio* [...], depende do exercício de reflexão prévio sobre o sentido ontológico conferido por Rousseau à mulher (cf. RODRIGUES, 2016). Tal reflexão assume centralidade na obra, ora analisada, diante da afirmação de que “[...] naquilo que [homens e mulheres] têm em comum eles são iguais; no que têm de diferente não são comparáveis” (ROUSSEAU, 1999, p. 492). Assim, se do ponto de vista biológico a igualdade entre homens e mulheres possa ser justificada a partir da constatação de similitudes entre as faculdades do entendimento e constituição orgânica vital, o mesmo não pode ser afirmado, segundo o pensador, acerca do sexo.

A diferença fundamental entre os sexos, definida em termos de *intuição da razão* (cf. ROUSSEAU, 1999), seria decorrente da capacidade de gestação da mulher. Nas palavras do pensador caberia “a quem a natureza conferiu a custódia dos filhos responder por isso diante do outro” (ROUSSEAU, 1999, p. 497). Deste modo, enquanto ao homem é dada a possibilidade de se comportar como macho da espécie em apenas certos instantes da vida; à mulher, tendo em vista que tudo remeteria ao seu sexo, não restaria outra alternativa além daquela de ser considerada como *fêmea* por toda a sua vida (cf. ROUSSEAU, 1999).

Apresenta-se a mulher rousseauniana, em termos ontológicos, não como um sujeito de direitos e obrigações, mas sim como aquela que, tendo sido *naturalmente* criada para agradar ao outro, só pode contribuir ao bem comum mantendo-se, simultaneamente, em estado de passividade e submissão (cf. ROUSSEAU, 1999). Especificamente em relação a Sofia – mulher idealizada para assumir o papel de companheira de Emílio – recai acentuada diferença moral, a qual se converte em significativas alterações do ponto de vista formativo-pedagógico.

“Uma vez que se demonstrou”, diz Rousseau, “que o homem e a mulher não são e nem devem ser constituídos da mesma maneira, nem quanto ao caráter, nem quanto ao temperamento, segue-se que não devem ter a mesma educação” (ROUSSEAU, 1999, p. 499).

A educação *natural* das mulheres seria, portanto, aquela que apesar de observar a finalidade comum de ambos os sexos, ainda assim seria capaz de respeitar e, deste modo treiná-las adequadamente para as atividades que devem conseguir desempenhar na vida social. Sob o argumento de que a natureza não poderia ser desmentida, o autor considera incorreta qualquer tentativa de aproximação entre a educação de homens e mulheres, na medida em que estas jamais seriam capazes de atingir patamar de excelência, ainda que fossem educadas para serem homens (cf. ROUSSEAU, 1999).

Deste modo, o projeto político-pedagógico rousseauiano apresenta uma subdivisão temática no livro V passando a tratar sobre os princípios orientadores do que considera a educação feminina ideal. Dirigindo-se às mulheres (especialmente às mães), bem como aos preceptores em geral, na medida em que responsáveis pela condução da educação nos primeiros anos de vida das crianças, o texto passa a apresentar preceitos muito mais rigorosos que aqueles sugeridos para a educação masculina. Sobre este (sub)projeto educacional destacaremos, a seguir, alguns pontos relevantes.

Educação para a obediência

A mulher, considerada *naturalmente* responsável pela atividade de reprodução humana, deve ser educada de modo a conseguir pensar, agir, amar e julgar, pois somente assim ela se tornaria capaz de contribuir para a adequada formação das gerações subsequentes. Todavia, como toda sua educação é considerada em função da masculina, limita-se o conteúdo do seu aprendizado aos critérios da conveniência e utilidade (cf. ROUSSEAU, 1999).

A obediência, sob tal perspectiva, desponta como princípio basilar da educação de Sofia.

Caberia ao educador o compromisso de garantir um modelo disciplinar rígido às meninas, o qual “longe do que possa parecer, não passa por procedimentos repressivos ou violentos, mas se impõe por uma relação amorosa entre mãe e filha” (RODRIGUES, 2016, p. 83). Deste modo, crê o autor, seria possível incorporar à personalidade da mulher, desde a infância, sentimentos como o de submissão e subserviência às figuras de autoridade. Por intermédio desta prática, elas seriam acostumadas a aceitar, passiva e irrefletidamente, o seu destino comum de confinamento às atividades de reprodução e de cuidado com o outro.

Outro fator relacionado ao controle dos corpos femininos diz respeito a contenção do seu entusiasmo e a capacidade de vencer a si mesmas.

As mulheres, devendo ser diligentes e laboriosas por toda a vida, devem ser acostumadas desde o início a não poder usufruir da liberdade de gozo dos prazeres cotidianos, tais como brincadeiras ou outras atividades de interesse pessoal. Para o genebrino elas deveriam “ser treinadas primeiro para as coisas obrigatórias, para que nunca lhes custem; *devemos ensiná-las a domar todas as suas fantasias, para submetê-las às vontades de outrem*” (grifos próprios; ROUSSEAU, 1999, p. 509). Por esta razão, indica que elas sejam sistematicamente interrompidas e perturbadas, para que aprendam a moderação e a constância dos seus humores, atingindo a primeira, e na visão de Rousseau, mais importante qualidade: a doçura.

A docilidade, por sua vez, segundo o autor, seria o único mecanismo de controle exercido pelas mulheres sobre os homens. Isso porque ao considerá-las dependentes em suas relações interpessoais, não lhes bastaria a característica de ser desejável, tornando-se imprescindível que fossem, efetivamente, estimadas por aqueles que as cercam (ROUSSEAU, 1999). Deste modo, o homem não apenas promoveria o seu sustento, como uma forma de imposição, mas sim, passaria a desejar o desempenho de tal atividade, sendo capaz, inclusive, de mimá-las.

À vista disso, somente aquela cuja intenção de agradar não fosse subtraída pela indocilidade poderia ser reconhecida a boa educação.

Desenvolvimento do corpo: ornamental saudável

O cultivo do corpo também foi objeto de análise nas lições destinadas a Sofia. Assim cabe ao educador a imposição de uma rotina de atividades físicas às mulheres, com vistas ao objetivo de torná-las belas e saudáveis.

Dessarte, o desenvolvimento de jogos e brincadeiras ao ar livre são incentivados para que elas adquiram a destreza física indispensável aos movimentos graciosos que devem praticar ao longo de sua vida. As roupas das meninas, nesse sentido, devem ser leves e confortáveis, garantindo flexibilidade no movimento.

Os exercícios devem ser realizados, contudo, de forma que a sua musculatura e estrutura física não sejam alteradas de forma significativa. Tal como as mulheres espartanas, que eram iniciadas nas artes da guerra em caráter instrumental³, deveriam as mulheres cultivar, por intermédio de tais práticas, as condições de saúde e vitalidade necessárias para o bom desempenho das suas atividades habituais.

Além disso, tal condescendência à liberdade de movimento na infância, teria como objetivo a prevenção de que “as jovens, quando de posse da ‘liberdade’ proporcionada pelo casamento, não corresse

3 O exemplo seguido pelo autor quanto a este quesito seria decorrente da inspiração clássica, especificamente na rotina desenvolvida pelas mulheres de Esparta. As espartanas eram iniciadas, assim como os homens, nas artes da guerra já na infância. Contudo, tal atividade não era imposta com o objetivo de masculinizá-las, mas sim, para permitir com que elas pudessem enfrentar as dificuldades da vida com maior dignidade e força, tornando-se menos suscetíveis, inclusive, às dores e ao sofrimento do parto (cf. ROUSSEAU, 1999).

desesperadamente para compensar o tempo julgado perdido quando meninas, enveredando, assim, pela busca dos prazeres mundanos” (RODRIGUES, 2016, p. 86).

Outro aspecto relevante na questão relacionada ao desenvolvimento corporal da mulher diz respeito à “arte de se fazer notar” (cf. ROUSSEAU, 1999), pois um dos pressupostos da educação ornamental é a de impor o dever de a esposa conseguir manter em si e em seus filhos a total atenção do marido. As brincadeiras com bonecas, nesse ínterim, também desempenhariam funções didáticas na vida das mulheres. O ato de enfeitar bonecas seria capaz, de acordo com o autor, de reforçar o instinto feminino de agradar, aumentando o desejo de se enfeitar.

Embora não mencione como tal processo de modelagem entre a menina e sua boneca efetivamente ocorra, há em sua reflexão a preocupação com a assimilação da importância da opinião pública na vida das mulheres. Além disso, prossegue em seu raciocínio, tais atividades serviriam de incentivo para o desenvolvimento de habilidades manuais, tais como a costura, bordado e confecção de rendas – os quais seriam importantes para levar a termo o empreendimento de tornarem-se visualmente agradáveis (cf. ROUSSEAU, 1999). Por fim, importante destacar que todas as habilidades indicadas à mulher nesta passagem, em alguma medida, revelam sua utilidade ao combater o vício da ociosidade, considerado intolerável para as mulheres, bem como para incutir-lhes o sentimento de afeto pela vida doméstica e por suas consequências.

A educação para as artes

A arte considerada mais importante para a mulher consistia em fazer-se agradável. Por esta razão, até mesmo o ensino das belas artes – tais como música, canto e dança – eram orientados para a produção do resultado desejado.

Os efeitos de sua educação, na condição de projeto complementar ao masculino, seriam o de permitir o desenvolvimento do gosto e do refinamento (cf. ROUSSEAU, 1999), nada mais. Ao contrário da educação masculina, cujo objetivo principal consistia na aquisição de conhecimento, às mulheres caberia apenas uma racionalidade prática, de caráter instrumental.

Considerando uma mulher intelectual o “flagelo do marido, de seus filhos, de seus amigos, de seus empregados, de todo mundo” (ROUSSEAU, 1999, p. 573), Rousseau (1999) propõe que a dignidade da mulher consista em sua capacidade de não despertar a atenção pública, na medida em que sua glória passe a ser aquela contida no apreço ao seu marido, resumindo-se os seus prazeres à felicidade familiar.

Adotando como premissa a noção de que o desenvolvimento do gosto pela educação esteja relacionado ao prazer que tal conhecimento desperta no indivíduo, Rousseau sugere que a educação moral e religiosa das mulheres não seja meramente expositiva, apresentando viés

prático e direcionado. A boa educação, aquela que se relaciona com o despertar do interesse, deveria ser capaz de aguçar nas meninas a intenção de se tornarem bem-comportadas.

Dá-se a entender, ao final do livro V da obra *Emílio* [...], que cabe à Sofia o desejo de permanecer como uma moça simples e recatada. Todavia, ao observarmos com atenção os elementos apresentados para a educação da mesma, parece de fácil constatação que o quadro de virtudes impostos às mulheres padeça de naturalidade, a ponto de a todo momento carecerem de reforços e estímulos externos. Então, é possível cogitar que a fragilidade e a incapacidade feminina sejam, antes, consequência do projeto político-pedagógico a elas imposto, do que, propriamente, a causa justificadora da desigualação promovida na educação dos sexos.

Nem livre, nem igual: a virtuosa Sofia, de Rousseau

Afinal de contas, segundo o projeto político pedagógico em análise, o que Sofia pode aprender? A resposta apresentada por Rousseau (1999) nos permite concluir que suas possibilidades de conhecimento foram reduzidas apenas aos trabalhos de *seu sexo*, definidos pelo autor em termos de capacidade de cortar e coser, cozinhar e governar o lar; além disso, foi doutrinada a suportar, pacientemente, os erros alheios, tendo desenvolvido, para tanto, amável temperamento e candura.

A educação de Sofia, pretensamente, justifica a importância de que ela ceda aos desejos alheios, sendo implacável quanto ao controle dos seus; compele-a a se fazer agradável, bela e saudável; suprime sua curiosidade e capacidade de raciocínio abstrato, tornando-a capaz de suportar injustiças (cf. ROUSSEAU, 1999). Mais do que isso, pode-se dizer que sua virtuosidade é duramente conquistada, o que se faz em detrimento do desenvolvimento de sua capacidade de compreender o significado das palavras liberdade e igualdade.

A família, protótipo da sociedade civil, contém na figura masculina a realização de tais ideais, ou seja, os homens, livres e iguais, desfrutam da cidadania e podem alcançar o espaço público; as mulheres, educadas apenas em caráter complementar do cidadão, encarregam-se da implementação do ideal de fraternidade. Vale dizer, na medida em que devem, voluntária e prazerosamente, doar a sua existência a outro, confinam suas experiências ao âmbito privado, aos deveres de reprodução e cuidado. Nada mais.

A precedência das atividades relacionadas aos trabalhos manuais em relação ao letramento feminino, portanto, não pode ser considerada meramente casual. Para elas, é mais importante e útil o domínio da *arte das agulhas* do que a possibilidade de aprender lições sobre literatura, história ou física. O capítulo V da obra *Emílio* [...] é taxativo ao afirmar que retenção de conteúdos relacionados às ciências em geral só deva ser incentivado a este grupo na exata medida em que sejam considerados úteis ao pequeno mundo que as rodeia – o qual, não seria

forçoso mencionar, acaba nos limites da propriedade de seu marido. Afirmando que “toda moça intelectual permanecerá solteira a vida toda enquanto só permanecerem homens sensatos na Terra” (ROUSSEAU, 1999, p. 543), o autor diagnostica um fato mais triste do que curioso: o esclarecimento, as luzes do século XVIII, só poderiam ser alcançadas por um gênero, e este era o masculino.

A virtuosa Sofia, por ser dotada de todos os talentos capazes de tornar o lar um local apazível, em conformidade com tal perspectiva, teria atingido o apogeu de sua natureza. Deste modo, nada mais seria necessário para sua realização pessoal.

Trata-se, é necessário dizer, de uma pedagogia que não reconhece nas mulheres a capacidade de pensar livremente; que impõe o jugo da opinião pública e não da racionalidade como tribunal; que limita a sua existência a tornar-se complemento do sexo oposto; que, em síntese, tolhe sua capacidade de resistência, na medida em que é apresentada como sendo *natural*. A mulher ideal não pertence ao espaço público, mais que isso, tolhida de múltiplas formas em sua capacidade de pensamento e manifestação, nem sequer pode cogitar tal possibilidade.

Ainda assim, elas contestaram a pedagogia duramente imposta ao seu sexo. Observou Rousseau (1999, p. 500) que “as mulheres não param de protestar que nós a educamos para serem vaidosas e coquetes, que nós as divertimos continuamente em puerilidades para permanecermos senhores com mais facilidade”.

Em um ponto aquelas que ousavam discordar do método apresentado por aquele que, até hoje é reconhecido como o pai da pedagogia moderna (cf. DALBOSCO, 2011) pareciam concordar: as mulheres deveriam, tal como os homens, serem preparadas pela educação. Contudo, a educação feminina não mais poderia se confundir com a tentativa de torná-las convenientemente passivas. A servidão feminina, ainda que pudesse apresentar utilidades dentro do modelo de sociedade oitocentista, certamente cobraria um preço.

Contemporaneamente sabemos que o preço permanece muito elevado.

O modelo de educação de Sofia, ao reforçar estereótipos de fragilidade e desinteresse pela coisa pública, apenas serve como justificativa e suporte ao exercício do poder masculino.

Questionando o ensino da deferência em relação ao sexo oposto, Mary Wollstonecraft (2015), pensadora do século XVIII, reconhece o caráter tóxico de uma educação cujo entendimento seja subordinado ao desenvolvimento de atributos *necessários*. Nesse sentido, questiona onde estaria a diferença *natural* quando a educação proposta não fosse diferenciada em função do sexo da criança. Conclui o pensamento afirmando que toda diferença discernível entre eles seja edificada a partir da vantagem superior da liberdade, a qual possibilita aos homens ver mais da vida em comparação às mulheres (cf. WOLLSTONECRAFT, 2015).

A educação feminina perfeita seria aquela que, estimulando o exercício do entendimento, do corpo e dos sentimentos, despertasse o

desejo pela autonomia e pela independência. A construção do corpo social e político, a partir de uma matriz androcêntrica, tal como proposto por Rousseau, engendrou a criação de estruturas comportamentais inflexíveis e rígidas, que ao negar às mulheres a racionalidade interditaram o seu acesso à condição de cidadãs, assegurando aos homens a possibilidade de exercer livremente sua ambição e amor ao poder.

Considerações finais

A educação feminina proposta por J.-J. Rousseau é, antes de tudo, um grande projeto político, que repousa sobre imposição de deveres e obrigações sociais relacionados ao desempenho das funções, em tese, *naturalmente* designadas a este grupo: o casamento e a maternidade.

As lições apresentadas ao longo do livro V da obra *Emílio* [...] buscam conformar a mulher à uma noção moderna de virtude cujo refinamento as torna fracas e submissas. Fragilizadas em todos os aspectos de suas vidas são ensinadas a aguardar a benevolência alheia para verem suas necessidades atendidas.

Dentro desse cenário, conseguir fazer-se notar passa a ser uma estratégia de sobrevivência. Daí, ensina-nos Rousseau, a importância de que seu processo formativo privilegie a capacidade de agradar. Sendo assim, Sofia só pode desfrutar de liberdade de ação parcial, na medida em que todas as suas ações devam ser calculadas à luz do critério da utilidade.

Assim pratica os exercícios necessários para que consiga ostentar um corpo saudável e ornamental; seu letramento é limitado, e precedido pelo desenvolvimento da *arte das agulhas*; as demais habilidades de cunho artístico também são cuidadosamente escolhidas conforme revelem-se necessárias para o desempenho de atividades domésticas. Aprender a cozinhar, costurar e cuidar do ambiente familiar seriam o ápice da realização de toda mulher. Sem fundação em princípios emancipadores, não há dúvidas de que a educação feminina padece de graves vícios: seu gosto torna-se superficial e a graça que ostentam não passa de pífia imitação de usos e costumes tão opressores quanto tirânicos. A educação da mulher do século XVIII, completamente obscurecida por carregada tinta de preconceitos, fora “empregada mais para lustrar do que para arrebentar suas amarras” (WOLLSTONECRAFT, 2015, p. 149).

A mulher rousseauniana, nesse sentido, é apresentada apenas em caráter instrumental ao projeto político-pedagógico reformador traçado pelo autor. Educadas para a servidão, a importância das mulheres na obra do genebrino revela-se enquanto meio hábil para a aquisição e fruição dos direitos políticos e civis do sexo oposto.

A guisa de conclusão, ainda que sem a pretensão de ver esgotada a temática, pode-se dizer que confundindo virtude com reputação, Rousseau impões às mulheres um modelo de vida antagônico aos ideais por ele mesmo defendidos. A virtude privada sujeitando-as a tamanha repressão e obediência aos usos e costumes, não deixaria espaço possível para a realização da cidadania.

Considerando a liberdade como o dever de realização das aptidões *naturais*, seria a tarefa do educador aplicar, com o mesmo esmero, as máximas da educação que permitam a cada indivíduo, independentemente de seu sexo, reconhecer e cultivar tais habilidades. Nesse sentido, tornar-se autossuficiente e desapegado dos julgamentos públicos seria, parece-nos, a condição para que a *educação bárbara* não encontrasse espaço em meio a sociedade.

O homem selvagem – aquele que não se deixa influenciar pela opinião alheia, que não cultua o refinamento e, conseqüentemente, não se deixe levar pelo desejo de agradar mais do que pelo de satisfazer sua própria consciência – é considerado *mais humano* do que o homem civilizado ao longo do pensamento de Rousseau (1978 a; 1978b; 1978c; 1999). Disso decorre que seja eleito como paradigma do modelo educacional *natural*.

A mulher *natural*, ao contrário disso, parece afastar-se em muito de sua condição natural, tendo em vista que seus ensinamentos se relacionam com a valorização da opinião alheia, como culto à aparência e ao refinamento, sendo levadas a desejar agradar mais do que satisfazer sua própria consciência. Sob a justificativa de que o seu sexo lhe imporá uma série de restrições não aplicáveis aos homens, elas são verdadeiramente doutrinadas a reconhecer na ausência de liberdade o bem supremo de sua existência.

O *amor de si*, nas mulheres, deve ser convertido em amor pela sociedade. Todavia, sendo sua dedicação integral à esfera privada exigida como condição para que a sociedade possa se formar e, em tendo sido formada, possa se desenvolver a contento dos homens, não podem dela participar. O confinamento na esfera privada, como fruto de uma educação excludente e opressora, além de bloquear a proteção destas contra abusos, acarretaria obscurecimento das relações de poder e a imposição de papéis *naturais* para os sexos (cf. BIROLI; MIGUEL, 2014).

Diante disso, não há dúvidas de que se possa dizer que a cidadania, na modernidade, foi sequestrada das mulheres. Cabe a nós lutar para reconquistar o reconhecimento de nossa igualdade, e mais do que isso de nossa liberdade.

Referências

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luís Felipe. **Feminismo e política**. São Paulo: Boitempo, 2014.

DALBOSCO, Cláudio A (org.). **Filosofia e Educação no Emílio de Rousseau: o papel do educador como governante**. Campinas/SP: Editora Alínea, 2011.

PERUZZO, Nara Aparecida. *Sofia: Bela, recatada e do lar – implicações pedagógicas à mulher a partir do livro V do Émile de*

Rousseau. In: **Reunião científica regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. Curitiba, 2016. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo18_NARA-APARECIDA-PERUZZO.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2020.

RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira. Sobre a educação de Sofia. **Revista contemplação**, 2016 (n. 13), p. 79-95.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou da Educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. 2. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999 – (Paidéia).

_____. **Discurso que alcançou o prêmio da Academia de Dijon, em 1750, sobre a seguinte questão, proposta pela mesma academia: reestabelecimento das ciências e das artes terá contribuído para aprimorar os costumes**. Tradução de Lourdes Santos Machado. 2. ed., São Paulo: Abril Cultural, 1978a (Os pensadores).

_____. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução de Lourdes Santos Machado. 2. ed., São Paulo: Abril Cultural, 1978b (Os pensadores).

_____. **Do contrato social**. Tradução de Lourdes Santos Machado. 2. ed., São Paulo: Abril Cultural, 1978c (Os pensadores).

ROUSSEAU. In: HUISMAN, Denis (org.). **Dicionário dos filósofos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROUSSEAU. In: RUSSEL, Bertrand. **História da filosofia ocidental – Livro 3: a filosofia moderna**. Tradução Hugo Lagone. 1. ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos das mulheres**. Tradução e notas de Andreia Reis do Carmo. São Paulo: EDIPRO, 2015.