

SOBRE A EDUCAÇÃO DE SOFIA

ABOUT SOPHIE'S EDUCATION

Alexnaldo Teixeira Rodrigues¹

Resumo: Este trabalho aborda como a mulher é representada pelo filósofo Jean-Jacques Rousseau — em o *Emílio ou da Educação* — bem como a aporética “inserção-exclusão” feminina na sociedade do Contrato, por meio do caráter modelador e ornamental da educação. Enaltece-se a domesticidade e a sujeição como virtudes próprias da natureza feminina e, por outro lado, alerta-se sobre as armas com que estão dotadas pela natureza para subjugar os homens. A sociedade é aconselhada a rejeitar, na ordem pública, o resto das características “femininas” (superficialidade, sentimentalismo e falsidade) com o fim de impedir a *promiscuidade civil* (confusão entre os dois sexos).

Palavras-chave: Rousseau. Filosofia da Educação. Educação feminina.

Abstract : This paper is about how women are represented by the philosopher Jean-Jacques Rousseau – in *Emilio or On Education* -, as well as the aporetic feminine “insertion-exclusion” in the Contract society, by the means of the modelling and ornamental character of education. Domesticity and subjection are praised as virtues of feminine nature. Their arms to subjugate men are also part of the alert. Society is advised to reject, in the public order, the rest of the “feminine” characteristics (superficiality, sentimentalism and falseness) with the objective of restraining the *civil promiscuity* (confusion between the two sexes).

Keywords: Rousseau. Educational Philosophy. Women Education

1. Introdução

Emílio ou da Educação é uma obra escrita em forma de romance na qual, a pretexto de imaginar a vida de um rapaz desde que nasce até o casamento, Rousseau examina os períodos de vida por que passa uma criança do sexo masculino, reconhecendo que são diferentes os interesses e as capacidades em cada um deles e, assim sendo, as finalidades da educação também devem variar de acordo com a idade. Com o amadurecimento do Emílio, o filósofo trata, no Livro V da obra mencionada, sobre a mulher ideal que seria a companheira do jovem, sob o argumento inicial de que “não é bom que o homem esteja só” (ROUSSEAU, 2004, p. 515) — em uma clara evocação da mitologia judaico-cristã da criação do homem e da mulher.

¹ Docente da Fundação Visconde de Cairu e Pesquisador Associado do Núcleo de Estudos Interdisciplinares Sobre a Mulher – NEIM/UFBA. Doutor em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismo; Mestre em Educação e Graduado em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia. E-mail: alexnaldotr@yahoo.com.br

A razão prioritária para se pensar em uma nubente a essas alturas residia no fato de o Emílio, até então, ser um indivíduo solitário no interior de uma sociedade humana onde ele só contava consigo. O Emílio, inicialmente, não conhece a moralidade (bem e mal, justo e injusto, mentira e verdade, vício e virtude). Sem finalidade na existência individual e não havendo nenhuma espécie de relação moral ou deveres em comum, a moralidade se torna dispensável (ROUSSEAU, 1999a, p. 75). Rousseau aponta para o desabrochar do interesse amoroso como o primeiro fator que torna necessária a vida em sociedade. No pensamento de Rousseau, o casamento será a base para a constituição da família que assegurará a construção do Emílio como cidadão pleno, que age não só racionalmente, mas, também, com base no amor e no respeito à humanidade. A importância da mulher como alicerce na construção do cidadão-Emílio está em que ela é a saída rousseauiana para que a entrada do representante masculino no mundo social se dê sem que este perca a autonomia de pensamento em face da opinião pública e da máscara social.

[...] Rousseau fabrica a mulher de sorte que humaniza o homem, ela é o ‘objeto’ — poder-se-ia também dizer o ‘recurso’ — graças ao qual o homem vai poder dar uma qualidade social ao amor próprio. [...] Ela é o horizonte, mas trata-se de não encontrá-la muito cedo. Pois nesse entretanto (entre a ideia e o encontro), o governador [preceptor] deve ainda prover o Emílio das ‘da humanidade’ — quais sejam, a piedade e a amizade. A mulher será para Rousseau o ‘porquê’ do homem ser arrastado ao universo do coletivo. Isto supõe que a mulher seja construída como um ser naturalmente social [...] (TAHON, 1999, p. 258).

Tais considerações são necessárias, mas não suficientes para refletirmos sobre a educação feminina em Rousseau, objeto de análise deste trabalho. Qual o motivo para a formulação de uma educação diferenciada para o sexo feminino? O que as mulheres deveriam aprender? Que tipo de participação social caberia à mulher? Estas são perguntas cujas respostas daremos ao longo do artigo.

De início, a compreensão da formulação da educação feminina proposta por Rousseau passa pelo entedimento do que vem a ser uma *mulher*, em seu sentido ontológico. Antes de ser apresentada para o Emílio, a mulher ideal, personificada em Sofia, é definida, pelo filósofo, em termos de natureza e justificada como a esposa que pode fazer Emílio feliz pelo espírito com que foi educada (ROUSSEAU, 2004, p. 576). Foi necessário que ambos tivessem como princípio comum o fato de serem igualmente educados de acordo com a natureza. É importante, ao falarmos desta educação conforme

os “desígnios da natureza”, termos em mente que Rousseau nos chama à atenção para as diferenças sexuais entre homens e mulheres, motivo pelo qual a educação deve ser pensada em termos diferenciais.

Inegavelmente, no aspecto biológico, homens e mulheres são iguais, uma vez que possuem “[...] os mesmos órgãos, as mesmas faculdades; a máquina é constituída da mesma maneira, as peças são as mesmas, o funcionamento de uma é o mesmo da outra, a figura é semelhante, e sob qualquer ângulo que o consideremos, só diferem entre si do mais para o menos” (ROUSSEAU, 2004, p. 515-516). A dificuldade de comparação entre os sexos, conforme Rousseau, “[...] provém da dificuldade de determinar na constituição de um e de outro o que é do sexo e o que não é”, o que não temos condições de perceber dada a anatomia comparada nos mostrar apenas diferenças gerais. “A única coisa que sabemos com certeza é que tudo o que eles têm em comum pertence à espécie e tudo que têm de diferente pertence ao sexo” (ROUSSEAU, 2004, p. 516).

Esta aparente falta de determinação da constituição do que é de um sexo e o que é de outro, não é deixada de lado, é aligeiramente afirmada não como um postulado, mas como “princípio estabelecido pela natureza”, por laços que só podem ser compreendidos em termos lógicos. Assim, uma “[...] mulher perfeita e um homem perfeito não devem parecer-se pelo espírito mais do que pelo rosto” (ROUSSEAU, 2004, p. 516). Distintos por desigualdades, a natureza destinou aos homens a força, a majestade, a coragem e a razão, enquanto à mulher, a graciosidade, a beleza, o sentimento, a doçura e a submissão. Esses atributos são contrapesos um ao outro e o que é virtude em um sexo é defeito ou deformidade em outro.

O filósofo continua a declarar que, a depender dos sexos, homens e mulheres, ocupariam lugares diferenciados na ordem física e moral: “Na união dos sexos cada um concorre igualmente para o objetivo comum, mas não da mesma maneira [...]. Um deve ser ativo e forte, o outro passivo e fraco [...] a mulher foi feita para agradar e para ser subjugada”. (ROUSSEAU, 2004, p. 516-517). Seguindo a ideologia patriarcal subjacente a este discurso, nota-se que o social se inscreve como um mecanismo de percepção, apreciação e de ação que toma as diferenças biológicas como matrizes através das quais se justifica as relações de dominação dos homens sobre as mulheres. Ademais, a biologia da união genital é transposta simbolicamente para apoiar o papel passivo da mulher e o papel ativo do homem.

No que tange ao sexo, Rousseau, também, deixa claro que o homem é um ser de cultura e a mulher um ser de natureza (2004, p. 521). Ao definir a mulher como ser

sexuado, ou melhor, como ser que está submerso em seu sexo, insiste que todo o seu comportamento está sob as amarras do biológico e da reprodução. Com efeito, a recíproca não se aplica ao homem, pois a sua participação na reprodução se resume ao ato sexual; todas as atividades que se relacionam à receptividade, à passividade, ao cuidado afetuoso, à tolerância são hipertrofiadas, deixadas de lado, em razão da possibilidade de transcendência da esfera biológica. Fica, então, perceptível que os modelos educativos para os sexos devem estar submetidos às diferenças da natureza que os constituem.

2. Aprendizado da sujeição: a história se repete

Ao prosseguir sobre a análise da educação feminina em Rousseau bem como sobre o que se deveria ensinar a elas, convém ressaltar que o tratado educacional do filósofo mencionado é endereçado às mulheres, em geral, e às mães, em particular, por alguns motivos que podem ser brevemente enumerados: em primeiro, pelos cuidados que se destinam à prole como uma extensão do fato do gestar e do parir, entendidos como uma dádiva da Natureza “[...] se o autor da natureza houvesse desejado que ela [a primeira educação] coubesse aos homens, ter-lhes-ia dado leite para alimentar as crianças” (ROUSSEAU, 2004, p. 7, nota de rodapé 1); em segundo, pela proximidade constante no espaço privativo do lar, apego às crianças e possibilidades de influenciá-las sempre mais do que os homens; por último, de modo pragmático, pela necessidade de esclarecimentos sobre os meios de educar de modo acertado e por interesse do êxito decorrente — “[...] já que a maior parte das viúvas se acha como a mercê dos filhos e eles então lhe fazem sentir vivamente, no bem e no mal, o efeito da maneira como foram criados” (ROUSSEAU, 2004, p. 8, nota de rodapé 1).

No que se refere à maneira empregada pelas mães para ministrar o ensino às suas filhas, este será com muito mais rigor do que o dispensado aos filhos, pois as meninas serão as responsáveis pela formação das gerações vindouras. À “verdadeira mãe de família”, Rousseau afirma que o mundo é o seu livro e quando nele ela lê mal, a culpa é inteiramente dela ou então alguma paixão a cegou (ROUSSEAU, 2004, p. 566), o que não a isenta de sua responsabilidade, mas justifica o seu erro. Esta afirmação nos leva a entender que, por uma dedicação e por um devotamento imposto à mulher-mãe, ao realizar a leitura do seu “livro”, ela capta “[...] rituais parcialmente retiradas do tempo pela estereotipagem e pela repetição indefinida, que o passado se perpetua na

longa duração da mitologia coletiva, relativamente libertada das intermitências da memória individual” (BOURDIEU, 1995, p. 135). Deste modo, a posição subalterna da mulher na ordem do universo é confirmada e legitimada pela própria natureza.

Incontestavelmente, as práticas desfavoráveis ao sexo feminino instituídas no seio da sociedade e promulgadas pelo filósofo serão reforçadas desde cedo, no momento exato em que as meninas se encontrarem estimuladas pelas mães com o fim de serem laboriosas e vigilantes. A mãe se encarregará de adestrar as filhas para “as coisas obrigatórias, para que nunca lhe custem”, a “domar as suas fantasias” e, por fim, submeterem-se “às vontades dos outros” (ROUSSEAU, 2004, p. 534).

Para Rousseau, o ócio e a indocilidade são os dois defeitos mais perigosos para as meninas e também os mais difíceis de serem extirpados, uma vez adquiridos. Ora, com vistas a prevenir esses defeitos, Rousseau propõe que as mães ensinem as meninas a “vencerem a si mesmas” (2004, p. 534), ou melhor, a construírem a subjetividade feminina a partir de um trabalho de formação prática. É interessante notar que a expressão “vencer a si mesmas” faz referência à capacidade intrínseca das mulheres de serem extremadas em tudo: elas tanto tendem a se aborrecer com suas ocupações quanto tendem a desfrutar de um prazer ilimitado, razão pela qual, em tom enfático, Rousseau se dirige às genitoras, dizendo: “[...] não tolereis que em nenhum instante de suas vidas elas [as meninas] percam o freio” (ROUSSEAU, 2004, p. 536).

Um dos mecanismos de superação da inconstância intrínseca da natureza feminina começa, inicialmente, com uma ação disciplinar para que estas administrem o aborrecimento decorrente de suas ocupações. Esta ação disciplinar a que nos referimos, longe do que possa parecer, não passa por procedimentos repressivos ou violentos, mas se impõem por uma relação amorosa entre mãe e filha. É por meio desta relação que lhes é introjetada a submissão e a subserviência, produzindo uma forma de comportamento diferente do masculino, a saber: o comportamento que transcende a obediência e a prática de uma aceitação passiva de seu destino. Certamente, é na relação mãe e filha que se regulará a vida e as ações das meninas, aproveitando as oportunidades de aperfeiçoar gradativamente a capacidade de se submeterem imediatamente e pré-reflexivamente à vontade alheia.

Um outro mecanismo é a restrição da liberdade feminina e a contenção do seu entusiasmo. A capacidade de desfrutarem do prazer, ou melhor, seu entusiasmo pela vida e pelas coisas mundanas deve ser moderado, pois é deste arrebatamento sentimental que resultam outros defeitos, como é o caso do capricho (mudança

imprevisível de conduta, ideias ou sentimentos sem motivação). A “[...] aspereza e a teimosia das mulheres sempre só aumentam os males e o mau comportamento do marido”, afirma o filósofo (ROUSSEAU, 2004, p. 598-599). Destarte, é imprescindível, pois, que a mulher, dos dons oriundos da sua fragilidade — algo tolerado apenas no sexo feminino —, retire os meios para governar e refrear as forças selvagens do homem (ROUSSEAU, 2004; cf. ROUSSEAU, 1999b, p. 41). A astúcia e a dissimulação aliadas à doçura formam uma compensação justa pela força que têm a menos, conquanto seja prevenido o “abuso” de subverter o mando masculino. A elucidação do governo da mulher no lar, embora aparentemente contraditória, é dada pela analogia do pacto de associação e de magistratura.

A família, para o genebrino, é a sociedade mais antiga e mais natural, dada todas as características de sua convenção, onde todos se unem enquanto necessitam de uma proteção maior (ROUSSEAU, 1999a, p. 55). Ademais, ela é descrita como modelo das sociedades políticas: “[...] o chefe é a imagem do pai; o povo, a dos filhos, e todos tendo nascido iguais e livres, só alienam sua liberdade em proveito próprio” (ROUSSEAU, 1999a, p. 56). A diferença consiste no fato de que, na família, o amor do pai justifica o cuidado que este dispensa para com os filhos e na sociedade política o prazer de mandar substitui tal ato. Rousseau (2004, p. 598) reafirma o poder do pai, dentro de um regime familiar de organização de poder, da seguinte maneira: “[...] a família só se liga com a sociedade através de seu chefe, é a condição do chefe que determinará a de toda a família [...]”.

No âmbito público, a legitimidade do poder descansa no corpo soberano; no âmbito privado, a legitimidade do poder, por inferência, apoia-se no varão. A mulher, desta sorte, não tem legitimidade para determinar coisa alguma; sua legitimidade está em sua sujeição, sujeição que opera tanto no âmbito privado quanto no âmbito público, uma vez que o varão constitui a vontade geral nestas esferas, na medida em que, como indivíduo, leva particularmente a vontade geral para seu o lar e, como confraria de varões, institui a vontade geral para as mulheres que são tomadas como parcela da humanidade.

Igualmente, em termos morais, o pensamento rousseauiano interdita a capacidade de desafio e de indignação das condições de opressão e de violência a que as mulheres são propensas e as encarcera no espaço prefixado do lar, renegando-as ao silêncio sem possibilidade de expressão da raiva, da queixa, da mágoa e do

ressentimento. Além do mais, a dependência feminina significa a sua falta de liberdade (COBO, 1995).

3. Cultura corporal e estética: esculpindo corpos saudáveis e ornamentais

A mãe rousseauiana estará atenta, também, à atividade física das meninas, mas de modo diferente à dispensada aos meninos, posto que esta cultura cumpre propósitos diferentes para ambos os sexos. Se, por um lado, o desenvolvimento da força é o objetivo primeiro do exercício aplicado ao sexo masculino, o desenvolvimento “dos atrativos” será o objetivo inicial da presteza física feminina. Deste modo, “[...] é preciso que as mulheres tenham muita força para fazerem com graça tudo o que fazem; é preciso que os homens tenham muita destreza para fazerem tudo o que fazem de um modo agradável” (ROUSSEAU, 2004, p. 529). Conforme Rousseau, a educação física feminina não deveria modificar a musculatura ou a constituição física da mulher, mas proporcionar-lhe prazer, vitalidade e saúde. As jovens espartanas, como exemplifica o filósofo, participavam dos jogos militares, como os meninos, não para mostrarem força ou para darem provas de coragem, ou mesmo receberem honrarias por uma vitória, mas, sim, para se mostrarem como adornos.

As moças [espartanas] apareciam com frequência em público, não com os meninos, mas reunidas entre elas. Quase não havia uma festa, um sacrifício, uma cerimônia em que não se vissem bandos de filhas dos primeiros cidadãos coroadas de flores, cantando hinos, formando coros de danças, segurando buquês de flores, vasos, oferendas e apresentando aos sentidos depravados dos gregos um espetáculo encantador, capaz de contrabalançar o mau efeito de sua ginástica indecente. (ROUSSEAU, 2004, p. 529-530).

Embora não seja explicitada pelo filósofo a forma como as espartanas foram educadas², o fato é que a postura “indecente” das moças não é recomendada por Rousseau, daí podermos perceber que a descrição realizada cumpre o papel de mostrar as mulheres como um objeto ornamental. O modo como elas aparecem em público, ou seja, de forma festiva e em grupo, atesta que suas disposições corporais são política e

² Louise Bruit Zaidman (1991), em um texto intitulado *As Filhas de Pandora: mulheres e rituais nas cidades*, nos diz que, no mundo grego, a saída da adolescência e a integração no mundo adulto coincidiam com os grandes festivais, momentos em que eram celebradas conjuntamente a permanência da comunidade e sua renovação. Muito frequentemente, os rapazes eram convocados para se integrarem às procissões, aos coros, aos cantos e outras manifestações para possibilitar àqueles em idade de casar encontrar suas esposas. No caso das moças, a participação nas atividades dos corais, danças etc. tinham a função pedagógica fazer com que elas cultivassem a graça e a beleza na idade que precede ao casamento.

sexualmente orientadas para a não competitividade. A negação da ambição feminina desloca o seu valor simbólico para a espiritualidade, para a moral e para o sentimento, ou seja, para fora das atividades econômicas e de comando (BOURDIEU, 1995).

Os exercícios para o sexo feminino devem aguçar e formar o seu temperamento pelo contínuo desejo de agradar, sem que isto as leve a corromper os bons costumes (ROUSSEAU, 2004, p. 530). A educação nos lares se mostrava como extremamente severa: “[...] a menina [...] sempre mimada ou repreendida, sempre sentada sob as vistas da mãe em um recinto bem fechado, não ousa levantar-se, nem andar, nem falar, nem murmurar [...]” (ROUSSEAU, 2004, p. 529). Em contraposição, a educação ministrada nos conventos permitia às meninas cultivarem o movimento, mas, em compensação, deixavam-nas entregues à petulância natural — consoante a avaliação do filósofo. Assim, depreende-se que tanto a atividade física que colocava as meninas em um ócio perigoso quanto a que as colocava em uma severidade mal compreendida eram criticadas por Rousseau.

A condescendência feita pelo filósofo à liberdade de movimento das meninas tinha como objetivo prevenir que as jovens, quando de posse da “liberdade” proporcionada pelo casamento, não corressem desesperadamente para compensar o tempo que julgavam ter perdido quando meninas, enveredando, assim, pela busca dos prazeres mundanos. As meninas, portanto, não deveriam “viver como avós”. Elas deveriam ser alegres, engraçadas, cantarem, dançarem, pois não tardaria o tempo em que elas deveriam assumir uma postura mais séria e uma vida mais reclusa ao lar. O filósofo adverte que a tentativa de fazer as meninas “santinhas”, ou melhor, dividi-las entre o trabalho e a oração, como fazia o cristianismo institucionalizado, tornava-as, no futuro, aborrecidas, resmungonas e insuportáveis.

Há de se destacar, também, que a perda da “arte de se fazer notar” tornava os maridos indiferentes e propensos a buscarem “diversão fora de casa”. Uma boa esposa, para Rousseau, contribui tanto com a doçura e a inocência dos prazeres na construção de um ambiente familiar feliz quanto para consolidar na mente do marido que os prazeres que se desfruta no lar compensam os prazeres públicos (ROUSSEAU, 2004, p. 543).

Ainda sobre a educação ornamental e a “arte de se fazer notar”, o filósofo afirma que as meninas, desde o nascimento, gostam de se enfeitar e já demonstram uma preocupação com a opinião alheia. Os meninos pouco se importam com o que podem pensar deles, contanto que sejam independentes e sintam prazer no que fazem; eles se

envolvem em um mundo particular de liberdade e descobertas, querendo ser “homenzinhos” e, desta sorte, desistem da tentativa de agradar e seduzir. O mesmo não acontece com as meninas: estas “preferem o que é vistoso e serve de enfeite”.

A boneca é a sua diversão preferida, o que é uma evidência, para o filósofo, de que o “seu gosto é determinado por sua destinação”. Nas palavras do filósofo: o “[...] gosto ainda não está formado, mas a inclinação já desponta”. No que diz respeito a esta inclinação natural das meninas, o filósofo atesta que o “físico da arte de agradar” está nos adereços e as meninas acabam por transferir, posteriormente, este comportamento para o seu corpo, priorizando a beleza e a sedução (ROUSSEAU, 2004, p. 531; 532).

Por certo, no processo de brincar, a menina mistura a fantasia com a realidade e é por meio da brincadeira que lhe é permitido que aprenda, interprete e internalize os seus papéis na ordem social. Sobre a relação da menina com a sua boneca insiste ainda o genebrino:

É certo que a menina gostaria muito de saber enfeitar a sua boneca, fazer suas mangas, sua estola, seu falbalá, suas rendas; em tudo isso fazem-na depender de modo tão duro do bel prazer dos outros, que para ela seria muito mais cômodo dever tudo a si mesma. (ROUSSEAU, 2004, p. 532).

Do desejo de ter condições para enfeitar a sua boneca desponta a educação manual, relacionada à vida doméstica. Assim, estão justificadas as “[...] primeiras lições que lhe damos; não são tarefas que lhes prescrevemos, mas bondades que temos para com ela” (ROUSSEAU, 2004, p. 532).

4. Educação manual: arte das agulhas

As primeiras atividades manuais designadas para a educação da menina serão a costura, o bordado e as rendas (arte da agulha) que se anteciparão à introdução da escrita. Este aprendizado progredirá depois para o desenho (de folhagens, frutas, flores e roupagens) e para a tapeçaria. Rousseau declara, quanto à aprendizagem do desenho, que gostaria que as mulheres não se ocupassem com paisagens e figuras. Esta restrição talvez se fizesse pertinente para o filósofo pela exigência de transpor o espaço doméstico para a execução desse tipo de desenho ou pintura. Ademais, Rousseau ressalta que a menina não deveria se tornar uma grande desenhista. O único objetivo das atividades manuais era preparar a menina para realizar as tarefas destinadas a seu sexo,

o “trabalho das agulhas”, e especificamente do desenho, para “[...] dar um perfil elegante aos arranjos e para fazer por si mesma uma figura de bordado quando não se encontra uma que satisfaça [...]” (ROUSSEAU, 2004, p. 532).

Deveras, as atividades manuais para a menina estão relacionadas ao seu futuro como mãe-esposa e à manutenção da família e da casa. São atividades de cunho reprodutivo (não-econômico), isto é, não têm compensação monetária e servem para a ocupação do tempo da mulher. Em contraposição, a atividade manual para o sexo masculino enfoca a função produtiva — algo que dignifica o homem e se vincula à sua indentidade como provedor do lar. No âmbito moral, o trabalho produtivo garante ao sexo masculino sua integração na emgrenagem social e possibilita o atendimento dos menos favorecidos (ROUSSEAU, 2004, p. 263). Segundo Rousseau, as atividades não-produtivas devem ser excluídas para o sexo masculino, a menos que estes sejam “incompletos e incapazes”, tais como os coxos, ou mesmo afeminados.

5. Canto e dança como expressões de sentimentos que comovem e agitam a alma

Outros talentos também serão propícios para as meninas, a saber, a música e a dança, e que deverão, a partir do princípio da utilidade, possibilitar o prazer, a alegria, a diversão e a brincadeira, dirimindo todo o enfado do seu aprendizado (ROUSSEAU, 2004, p. 543).

A mulher dotada de tais talentos aprazíveis tornaria o lar harmonioso, alegre e atraente para o esposo e a prole. Em outro momento, Rousseau se coloca mais enfaticamente contra a educação escolástica, em especial, uma educação feminina cheia de máximas e preceitos que afasta a mulher do desejo de constituir um lar e abraçar a condição de esposa, tomada como desagradável: “De tanto exagerar todos os deveres, o cristianismo torna-os impraticáveis e vãos; de tanto proibir às mulheres o canto, a dança e todas as diversões do mundo, torna-as aborrecidas, resmungonas e insuportáveis em casa” (ROUSSEAU, 2004, p. 542).

É pela atividade e pelos talentos que o gosto do sexo feminino vai se formando; e é pelo gosto, que se desperta para a sensibilidade para amar o belo e a simplicidade da vida; que se lhe aguça o olho para os pequenos detalhes que fazem com que se perceba que a felicidade está bem próxima de si; e, finalmente, que se infunde o sentimento do que é moralmente decente e decoroso (ROUSSEAU, 2004, p. 544).

De todas as atividades sugeridas, é importante, ainda, que as mulheres não se entreguem ao talento à conta de seus deveres, pois, neste caso, a “degeneração” estaria instaurada em dois sentidos, a saber: o *peçoal* (deterioração do gosto e modificação da destinação feminina) e o político (“afeminamento dos costumes”). Neste caso, a genitora continua a exercer sua ação de vigilância na condução das atividades manuais e na restrição de todo o excesso de seu emprego por parte das meninas.

6. Leitura e cálculo: rotina doméstica na ponta do lápis

Outro componente da educação das meninas é a leitura, mas não será conveniente forçá-las a ler assim como o filósofo não queria que também os meninos fossem obrigados a tal empresa antes dos quinze anos (ROUSSEAU, 2004, p. 533). Até os doze anos, era preciso atrasar o máximo possível qualquer conhecimento que impedisse a criança de assimilar as lições da experiência e reunir os instrumentos necessários para enfrentar as dificuldades futuras. Nenhum livro deveria ser lido, até então, a não ser o “livro do mundo”; nenhuma instrução, a não ser os fatos (ROUSSEAU, 2004, p. 222): “[...] que se aprenda em detalhe, não nos livros, mas com as coisas [...]” (ROUSSEAU, 2004, p. 244), afirma reiteradamente Rousseau. No Livro II do *Emílio*, Rousseau fala, de modo magnífico e poético, que o livro é uma arte: “A arte de falar com os ausentes e de ouvi-los, a arte de lhes comunicar a distância, sem mediador, os nossos sentimentos, as nossas vontades, os nossos desejos, é uma arte cuja utilidade pode ser mostrada a todas as idades” (ROUSSEAU, 2004, p. 134). Deveras, a definição do livro como um instrumento de leitura pode ser tomada como uma contradição. Contudo, ele mesmo questiona: “Através de que prodígio uma arte tão útil e agradável transformou-se num tormento para a infância?” (ROUSSEAU, 2004, p. 134). O que Rousseau coloca em pauta é a necessidade de a criança ser despertada para a função social da leitura.

A razão pela qual a leitura se torna um flagelo para a criação é porque “[...] a forçaram a se aplicar nisso [na leitura] contra a vontade e a utilizaram de modo tal que ela não aprende”. E mais: uma “[...] criança não tem muita curiosidade de aperfeiçoar o instrumento com a qual torturam, mas fazei com que esse instrumento sirva aos prazeres e logo ela se aplicará a ele apesar de vós” (ROUSSEAU, 2004, p. 134).

O filósofo assevera que as meninas tinham uma facilidade de aprender mais precoce do que os meninos, além de serem “curiosas demais”. Assim, logo que elas

tivessem a oportunidade e tempo para tal empreitada se voltariam para a aprendizagem da leitura. Entretanto, não deixa de ressaltar a ação decisiva que a mãe teria para que a menina compreendesse a utilidade da mesma. Igualmente, dirá também que a mulher, por ser naturalmente predisposta à dissipação, à frivolidade, à inconstância — “[...] defeitos que nascem facilmente de seus primeiros gostos corrompidos e sempre satisfeitos” (ROUSSEAU, 2004, p. 533; ver também, p. 534-535) —, será levada a tal aprendizagem com custos e com uma certa imposição, demandando algum tempo. Há de se perceber que a utilidade da leitura para as meninas se coaduna com a conveniência e se dirige para o bom governo de seu lar, ou seja, para as atividades domésticas (ROUSSEAU, 2004, p. 533).

A mulher culta, ou melhor, a mulher que se aproxima cada vez mais da natureza masculina, renegando os seus deveres, é um “flagelo” para o esposo e para sua prole. Estas mulheres, tanto para Rousseau quanto para a maioria dos pensadores da época ilustrada, são incapazes de genialidade. Desta sorte, se “por um lado, as mulheres têm os seus limites limitados pela natureza; por outro, elas precisam ser cuidadosamente controladas para não exceder os limites” (STRECK, 2004, p. 61).

O aprendizado das noções básicas de aritmética (cálculos), para o filósofo, talvez devesse ser ensinado antes do aprendizado da leitura, pois sua utilização será mais frequente na sua rotina doméstica, e não há “[...] tantas oportunidades ao erro do que as contas” (ROUSSEAU, 2004, p. 533).

7. Educação religiosa: nem libertinas, nem beatas

O ensino religioso é um ponto delicado para Rousseau, pois está ligado intrinsecamente à capacidade racional dos indivíduos. Se, no Livro IV do *Emílio*, o filósofo já havia apontado que não se deveria ensinar a respeito de Deus por meio de discussões intelectuais e práticas rituais, dado que o menino, prioritariamente, não tinha condições de formar uma ideia clara a respeito da religião, esta razão se acentua no caso das meninas.

No caso do menino, a imaturidade intelectual é transitória; na menina, parece ser um atestado de sua infantilidade. Não que a menina ou a mulher não tenha razão, mas, como fizemos menção anteriormente, esta é qualitativamente diferente da masculina; ela é uma “razão prática” e tem como objetivo fazer com que a mulher procure “[...] os meios de alcançar um fim conhecido, mas não descobrir seus fins” (ROUSSEAU, 2004,

p. 547). A razão masculina é uma razão especulativa, visa os fins, a abstração. A relação entre os sexos e a complementação que se estabelece com a união de ambos leva à formação de uma pessoa moral cujo olho é a mulher e o braço é o homem em uma interdependência. Assim,

[...] é com o homem que a mulher aprende o que deve ver e é com a mulher que o homem aprende o que deve fazer. Se a mulher pudesse tanto quanto o homem remontar aos princípios, e o homem tivesse tanto quanto o espírito dos pormenores, sempre independentes um do outro, viveriam numa discórdia eterna e sua união não poderia subsistir [...] (ROUSSEAU, 2004, p. 547).

O conhecimento e a ciência não podem, no plano epistemológico, alcançar a perfeição se homens e mulheres não se complementam (COBO, 1995). Crampe-Casnabet (1991, p. 90) nos esclarece que Rousseau, com esta analogia, traduz, em termos rigorosos, o paradoxo recorrente da teoria do conhecimento entre o racionalismo e o empirismo. Mediante a análise dos conteúdos do pensamento temos a possibilidade de remontar à origem de nossas ideias onde a memória e a imaginação têm um papel importante na presentificação de alguma imprecisão que está ausente, no momento, no objeto.

No entanto, tais faculdades são inferiores à razão, uma vez que esta última é julgada como a que permite ascender ao juízo, comparar representações entre si, abstrair e generalizar. Crampe-Casnabet analisa que o discurso ilustrado procede como se, na natureza feminina, a capacidade de abstrair estivesse congelada, o que tem implicações não apenas epistêmicas como também políticas: “[...] Negar à mulher a possibilidade de abstrair e de generalizar, isto é, em sentido estrito, de pensar equivale a afirmar que a gênese completa só tem sentido para os varões” (1991, p. 91).

Indubitavelmente, é a incapacidade da mulher de pensar e de abstrair que leva Rousseau a justificar que a mulher deve estar sujeita à opinião pública e sua crença sujeita à autoridade (ROUSSEAU, 2004, p. 547). Toda menina, sem exceção, deve estar sujeita à religião de sua mãe e, posteriormente, à do seu marido e da Igreja. Mesmo que esta religião seja falsa, a mulher não será tida como culpada por Deus, uma vez que a submissão aos pais e ao marido são os motivos da sua adesão. A outra justificava recorrente para que as mulheres não extraíam por si as razões para a sua crença está na sua pusilanimidade que as torna extremadas.

No campo religioso, elas podem estar tanto no lugar da “beata” quanto da “libertina”, que repudia o arrependimento e se torna tirânica. A formação da “beata” e da “libertina” procede de uma mesma fonte, a saber: a “autoridade mal ordenada” (ROUSSEAU, 2004, p. 548) cuja materialidade é o “catecismo” que, muito severamente, leva as meninas a explicarem o que não entendem e a afirmarem coisas que não creem (ROUSSEAU, 2004). Este modo de ensinar a religião, para o autor, só pode levar a menina para a impiedade ou para o fanatismo.

Renegando o uso do catecismo para o ensino religioso das meninas, Rousseau propõe esta aprendizagem pelo exemplo e pela imitação. A religião não será apresentada como objeto de tristeza e de obrigação ou mesmo como uma tarefa e um dever fazer; as práticas religiosas exercidas pelos pais devem ser simples e transparecerem como fruto de amor a um Deus bondoso. Quando viesse a ocorrer a necessidade de uma explicação dos artigos de fé, estes deveriam ser feitos de forma direta, sem a necessidade da utilização de perguntas e respostas. Conforme o genebrino, não cabe às meninas resolverem questões metafísicas como, por exemplo, qual é a natureza de Deus, quem ele é (ROUSSEAU, 2004). Muito mais importante que conhecer os dogmas é saber que Deus se revela por meio das suas obras e é por meio dos seus feitos que o conhecemos, e nem mesmo assim o conheceremos plenamente porque Ele não se esgota nelas.

Os dogmas mais importantes, que devem ser ensinados pelos pais, principalmente pelas mães, dizem respeito à manutenção da ordem social, a saber: a justiça, o amor ao próximo, a misericórdia, a bondade, a fidelidade e, por fim, a crença de que há um árbitro do destino dos seres humanos que será remunerador dos bons e dos justos. As mulheres não devem ser e não serão, por sua incapacidade de abstração, teólogas para ensinar a descendência sobre Deus (ROUSSEAU, 2004, p. 556). Elas deixarão de lado os dogmas misteriosos e viverão uma fé simples de modo a conservar a sua prole nos dogmas da religião civil que se relaciona estritamente com a moral. A menina, de modo particular, aprenderá que está sempre sob as vistas de Deus: Ele não só será a testemunha dos seus atos, mas dos seus pensamentos, da sua virtude e dos seus prazeres.

A consciência da presença de Deus, da maneira como Rousseau apresenta para as meninas, longe de afirmar a sua liberdade na capacidade de serem responsáveis por seus atos e pela escolha de seus destinos diante do Criador, sujeita-as não só à

autoridade da família, do marido e da Igreja, mas, também, à opinião daqueles que as rodeiam, posto que o que é o bom e o mal é o que estas pessoas ordenam e confirmam.

Se, por um lado, o objetivo da educação do Emílio é garantir a unidade e o equilíbrio harmônico — proveniente da consciência de si, de modo a estabelecer a interrelação entre o ser do Emílio e o mundo que o circunda (STAROBINSKI, 1991, p. 298) —, possibilitando a este a vivência de sua inteireza como um sumo bem, por outro, o mesmo não ocorre com a Sofia: não é a consciência de si que a guiará na vida pública e na vida privada, mas a opinião dos outros. Para Rousseau, o grande mal que um homem poderia padecer não era a sociedade, nem o afã de poder; estes não seriam senão efeitos do mal radical: não ser autêntico, inteiro. Porém, a aparência, a máscara e a inautenticidade reinantes na ordem social são colocadas como finalidade para a mulher (COBO, 1995; STAROBINSKI, 1991), o que esclarece a concepção ambígua da mulher como ser que carrega o símbolo do mistério e da desconfiança. Aliás, a “[...] visão da mulher como parte da sociedade corrompida é possivelmente uma herança da ideia de impureza da mulher, agora não explica teologicamente, mas atribuída à própria natureza” (STRECK, 2004, p. 59). De modo semelhante, se lhe impõe, também, a castidade e a modéstia como um sistema de valores sociais heteronímicos e como modo de regulação da sexualidade feminina.

8. A inserção/inclusão da mulher na cidadania

No que diz respeito à expulsão do feminino da construção da cidadania moderna e o reforço simbólico do poder masculino, Groppi (1995, p. 18) assevera:

Em relação à cidadania, os dois planos do masculino e do feminino não são paralelos, nem tampouco se inter cruzam ou se encontram ocasionalmente. São dois planos que tomam corpo, se desenvolvem e se constroem num jogo de refrações espetaculares, pelo qual aquilo que compete a um não pertence ao outro, e no qual as características e as peculiaridades reforçam na diferença do campo oposto.

Além do mais, a cidadania moderna não só expulsou o feminino da sua construção como também consolidou uma matriz de sociabilidade política androcêntrica que, sob a forma de uma estrutura mental e organizativa, ofereceu aos homens um horizonte dentro do qual eles puderam construir o sentido de corpo social e político, algo que foi impossível às mulheres (GROPPI, 1995; SARACENO, 1995). Como

eminente teórico da política, Rousseau condenou abertamente toda estrutura intermediária que se opusesse à vontade geral e, por consequência, se constituísse como uma “[...] barreira que romperia a equivalência entre a liberdade do indivíduo e a subordinação à lei” (FURET, 1980, p. 38 apud GROPPi, 1995, p. 22). Como a vontade particular, orientada a satisfazer os próprios interesses egoísticos, sempre foi atribuída ao sexo feminino não seria uma novidade conceber as mulheres como um corpo à parte e, ao mesmo tempo, estranho ao grupo de referência que reúne os indivíduos do sexo masculino por vínculos fraternos.

9. Considerações Finais

Em se tratando da educação feminina proposta por Rousseau, fica evidente que é sob a aceitação e a determinação volitiva para desempenhar as obrigações sociais de esposa e de mãe que repousa o significado de virtude feminina e também os julgamentos morais que incidem sobre aquela que tem possibilidade de estar socialmente em débito e que, portanto, pode ser culpabilizada pela degradação física, psíquica e, principalmente, moral dos que lhes são próximos.

A mulher virtuosa, conforme Rousseau, é aquela que, sendo portadora da piedade, transmite, por meio da educação inicial, os primeiros princípios de humanidade para seus filhos e possibilita que estes reconciliem a natureza e a cultura e, assim, exerçam posteriormente a cidadania. É pelo exercício da maternidade que a mulher rousseuniana, personificada em Sofia, fará com que o menino interiorize a piedade, no âmbito familiar, e generalize esta piedade inicial a toda a humanidade sob a forma de amor à justiça (ROUSSEAU, 2004, p. 552-553). Desta sorte, a mulher rousseuniana é incluída no processo da construção da cidadania como *meio* para que o varão alcance o gozo dos direitos civis e políticos, assumindo um compromisso ativo na deliberação dos assuntos que afetam a comunidade política, status que a mulher rousseuniana não poderia alcançar por si e para si mesma.

Referências

- BOURDIEU, P. A dominação masculina. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 133-184, 1995.
- COBO, Rosa. *Fundamentos del patriarcado moderno: Jean Jacques Rousseau*. Madrid: Cátedra, 1995.

- COBO BEDIA, R. Influencia de Rousseau en las conceptualizaciones de la mujer en la Revolución Francesa. In: AMOROS, C (Coord.). *Feminismo e Ilustración 1988-1992*. Actas del seminario permanente. Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas Universidad Complutense de Madrid; Dirección General de la Mujer de la Comunidad Autónoma de Madrid, 1992. p. 185-192.
- CRAMPE-CASNABET, M. Las mujeres en las obras filosóficas del siglo XVIII. In: DUBY, G; PERROT, M (Dir.). *História das mulheres no ocidente*. Porto: Afrontamento, 1991. p. 73-107. V. 3: do Renascimento à Idade Moderna.
- FRAISSE, G. *La musa de la razón: la democracia excluyente u la diferencia de los sexos*. Madrid: Cátedra, 1991.
- GROPPI, A. As raízes de um problema. In: BONACCHI, Gabriella; GROPPPI, Angela (Org.). *O dilema da cidadania. Direitos e deveres das mulheres*. São Paulo: Editora UNESP, 1995. p. 11-26.
- ROUSSEAU, J.J. Do contrato social. In: _____. *Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1999a. p. 44-243. Vol. I.
- _____. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. In: _____. *Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1999b, p. 17-163. Vol. II.
- _____. *Emílio ou Da educação*. Tradução Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Paidéia).
- _____. *Cartas a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral*. São Paulo: Estação da Liberdade, 2005.
- SARACENO, C. A dependência construída e a interdependência negada. Estruturas de gênero da cidadania. In: BONACCHI, Gabriella; GROPPPI, Angela (Org.). *O dilema da cidadania. Direitos e deveres das mulheres*. São Paulo: Editora UNESP, 1995. p. 205-234.
- STAROBINSKI, J. *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo; seguido de sete ensaios sobre Rousseau*. Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- STRECK, D. *Rousseau & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- TAHON, M. B. O “bom” pai e o “bom” cidadão a partir do Émile de Rousseau. *Margem* – Revista da Faculdade de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, p. 253-267, 1999.
- ZAIDMAN, L. B. As filhas de Pandora: mulheres e rituais nas cidades. In: DUBY, G; PERROT, M. (Dir.). *História das mulheres no ocidente*. Porto: Afrontamento, 1991. p. 411-463. V. 1: A Antiguidade.