http://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v38a2024-72006

A recepção do *Emílio*, de Rousseau, no Brasil (1928-1968)

Thomaz Kawauche[*]

Resumo: Este artigo busca investigar o processo de legitimação das ideias pedagógicas associadas ao nome de Rousseau no Brasil. Considera-se a formação de uma comunidade de leitores de língua portuguesa para os quais a obra *Emílio, ou Da Educação* (originalmente publicada em 1762) seria reconhecida como referência importante tanto em filosofia da educação, quanto em psicologia experimental aplicada à educação. O quadro histórico aqui examinado vai de 1928 até 1968, abrangendo o período no qual se acompanha a emergência de certas condições que tornaram possível o aparecimento da primeira tradução integral da obra. A premissa adotada na análise é a do condicionamento recíproco entre a obra e seu público, levando-se em conta não apenas a intermediação de editores, tradutores e comentadores, mas também a proposta de se definir a filosofia da educação como um gênero literário no sistema da literatura pedagógica brasileira.

Palavras-chave: Escola Nova; Filosofia; Literatura Pedagógica; Psicologia; Tradução.

The reception of Rousseau's *Emile* in Brazil (1928-1968)

Abstract: This article aims to investigate the process through which the pedagogical ideas associated with Rousseau's name were legitimized in Brazil. It is considered the formation of a Portuguese-speaking readers community for whom the work *Emile, or On Education* (originally published in 1762) would be recognized as an important reference in Philosophy of Education as well as in Experimental Psychology applied to Education. The historical framework examined here ranges

[*] Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Pesquisador na Universidade de São Paulo (USP). E-mail: kawauche@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7104034892258656. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7275-6814.

from 1928 to 1968, covering the period in which we can follow the emergence of some conditions that enabled the appearance of the first full translation of the work. The premise adopted in the analysis is that of the reciprocal conditioning between the work and its readership, considering not only the intermediation of editors, translators, and commentators, but also the proposal to define Philosophy of Education as a literary genre in the system of Brazilian Pedagogical Literature.

Keywords: New Education; Philosophy; Pedagogical Literature; Psychology; Translation.

La réception de l'*Émile* de Rousseau au Brésil (1928-1968)

Résumé: Cet article vise à étudier le processus de légitimation des idées pédagogiques associées au nom de Rousseau au Brésil. On prend en compte la formation d'une communauté de lecteurs de langue portugaise pour qui l'ouvrage *Émile, ou De l'éducation* (publié en 1762) serait reconnu comme une référence importante tant en philosophie de l'éducation qu'en psychologie expérimentale appliquée à l'éducation. Le cadre historique examiné ici s'étend de 1928 à 1968, période où se construisent quelques conditions qui ont rendu possible la première traduction intégrale de l'ouvrage. La prémisse adoptée dans l'analyse est celui d'un conditionnement réciproque entre l'œuvre et son public, en considérant non seulement l'intermédiation des éditeurs, traducteurs et commentateurs, mais aussi la proposition de définir la philosophie de l'éducation comme genre littéraire dans le système de la littérature pédagogique brésilienne.

Mots-clés: Éducation Nouvelle; Philosophie; Littérature Pédagogique; Psychologie; Traduction.

Introdução

O termo *recepção* neste artigo restringe-se ao campo da leitura e diz respeito ao condicionamento recíproco entre, de um lado, as obras que circulam num determinado contexto da sociedade e, de outro, seu público de leitores em formação. Valho-me da teoria do sistema literário de Antonio

Candido (1918-2011), cujo modelo dialético envolvendo uma obra e seus leitores será acrescido do *tradutor* e da *tradução* como elementos complementares:

> A literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo (Candido, 2006, p. 84).[1]

A premissa desse trecho pode ser assim enunciada: a obra reflete a conjuntura social em que é recebida pelos leitores nela interessados e, ao mesmo tempo, o próprio público que a legitima, assim como seu meio, são condicionados por ela. Observo apenas que, no caso de uma obra em língua estrangeira como *Emílio*, o fenômeno da recepção compreende não apenas os leitores capazes de acessar o texto original em língua francesa, mas também – e principalmente – o público de língua portuguesa que motiva o trabalho do tradutor[2]. Aqui, porém, uma dificuldade precisa ser considerada.

É verdade que, uma vez admitida a autoria da tradução, podemos falar no apagamento do autor relativamente ao tradutor; é verdade também que um problema semelhante se verifica com os comentadores, estes responsáveis pela tarefa de tornar o texto original legível a um público amplo[3]. Todavia, não obstante à relevância de tais ponderações, convém

---

[1] O fato de *Emílio* ser reconhecido em todas as épocas como obra *romanesca* torna o quadro analítico de Antonio Candido bastante adequado para este estudo, cuja hipótese geral é de que a *filosofia da educação* constitui um gênero literário no sistema de literatura pedagógica em formação.

[2] Sobre o problema da tradução no sistema literário de Antonio Candido, ver o artigo de Germana Sousa (2015).

[3] De fato, o problema da autoria envolve os comentadores que, por assim dizer, realizam um outro tipo de tradução ao facilitarem a legibilidade do texto nos casos em que impõem ao

lembrar que a identidade do autor é uma consequência do fato da recepção, e não o inverso (pensemos na autoria da *Ilíada*, por exemplo); e que, além disso, a recepção não pressupõe, por parte do público, o conhecimento perfeito e sem intermediários do texto original, de tal maneira que podemos falar em recepção até mesmo no caso de fragmentos traduzidos e transmitidos por comentadores.

Imaginemos, para que se entenda o que quero dizer, um curso de Filosofia da Educação e seus alunos, cada um destes com trajeto de vida diferente dos demais: nesse coletivo, seja qual for a bibliografia indicada pelo professor na ementa da disciplina (traduções de Rousseau poderiam estar ali), dificilmente a turma inteira lerá todos os textos com total dedicação, e mesmo que a avaliação final sinalize que nem todos os alunos demonstram conhecimento perfeito da bibliografia, ainda assim considero a referida turma uma *comunidade* de leitores das obras que por ali circulam. Do ponto de vista do processo formativo, é preciso notar que alguns desses alunos serão professores da mesma disciplina e darão continuidade aos movimentos do sistema bibliográfico do qual o curso em questão faz parte. Noutras palavras, independentemente de qual seja o estatuto ontológico dos autores e das obras, o que realmente importa nesta análise é o público empírico, e se a noção de público permanecesse limitada ao modelo ideal de leitor ou de leitura não estaríamos nos referindo à *translação*[4] das obras circulantes em sentido lato, pois excluiríamos um número significativo dos

leitor uma interpretação já elaborada. O *Emílio* é comentado em diversas publicações brasileiras: manuais didáticos, textos de divulgação, teses, livros especializados, artigos científicos etc. A referência para a compilação das fontes é o levantamento bibliográfico "Rousseau no Brasil", no qual se encontram indicadas as publicações relevantes (isto é, que buscam examinar a obra como um todo ou alguns de seus temas fundamentais sem se limitarem a citações de trechos fora de contexto) sobre Rousseau em língua portuguesa.

[4] Refiro-me à *translação* do texto traduzido do ponto de vista da *mobilidade* e da *materialidade* das obras em circulação, tal como descreve Roger Chartier (2022), e não no sentido de *transcriação*, termo cunhado por Haroldo de Campos para se referir ao processo criativo da tradução de poesia.

leitores de língua portuguesa na "comunidade interpretativa"[5] aqui pressuposta para o quadro do processo de formação.

Em suma, a recepção do *Emílio* de Rousseau tratada neste artigo compreende a interferência mútua entre a obra – na íntegra ou fragmentada, traduzida ou não – e seu público em formação, lembrando que, mesmo que a existência do *autor da obra* seja afirmada, essa entidade será sempre determinada pela situação histórica do público. Tal abordagem é justificável porque simplifica bastante o estudo a ser realizado: por um lado, o problema do conhecimento de idiomas estrangeiros pode ser deslocado para segundo plano na análise do sistema literário e, por outro, é possível considerar os textos circulantes – na íntegra da obra ou fragmentados, traduzidos ou não – em termos de translação *das ideias da obra*, e não translação da *obra em si mesma*, o que, aliás, flexibiliza a definição idealista de obra como sistema unitário de pensamento, bem como evita a complexa e desnecessária dicotomia entre o autor em língua original e o autor traduzido. Ademais, parece-me relevante que, em última instância, os agentes responsáveis pela mobilidade e pela materialidade dos textos exerçam o papel de *moderadores* ou, até mesmo, *censores* das obras em circulação, pois, mesmo que a verdade objetiva desses textos seja acessível, tratar-se-á necessariamente de uma realidade *a posteriori* devido ao fato de ser sempre estabelecida por intermediários entre o autor e os leitores. De todo modo, a tradução integral de uma obra será considerada aqui um indício material não apenas de sua legitimidade no interior do sistema, mas também do avanço histórico na formação de seu público-leitor.

[5] Para a teoria da recepção, oriento-me pelo modelo da *interpretive community* proposto por Stanley Fish no livro *Is There a Text in This Class?* (1980). Uma comunidade interpretativa, para Fish, é um grupo social constituído por leitores informados (ou seja, indivíduos competentes para ler e escrever textos literários) que compartilham um número finito de estratégias de interpretação reconhecidas como válidas no interior da comunidade na qual se inserem, lembrando que esses leitores podem transitar entre comunidades interpretativas diferentes. Para enfatizar a dimensão empírica dessa entidade que é o público, eu apenas acrescentaria às premissas de Fish que os leitores (no plural) de uma comunidade interpretativa precisam ser *suficientemente* informados.

Tendo em mente esse quadro analítico emprestado da sociologia, procuro nas páginas seguintes reunir alguns fatos que caracterizam os "momentos decisivos" na recepção do *Emílio* no Brasil – sem pretensão de examinar a totalidade das fontes, obviamente – até a publicação da primeira tradução, em 1968, assinada por Sérgio Milliet (1898-1966); procuro também mapear, para além das veredas trilhadas pelas ideias pedagógicas de Rousseau, a rede de agentes responsáveis pela formação de uma comunidade de leitores para os quais o *Emílio* seria reconhecido como obra de *filosofia da educação*[6], o que pode ser visto como o objetivo geral da pesquisa. O passo inicial de minha empreitada considera separadamente as áreas de educação e filosofia nas primeiras décadas do século XX, quando as condições para a justificativa de uma tradução do *Emílio* ainda precisavam ser construídas no contexto do movimento da Educação Nova. Eis o panorama conjuntural de onde partiremos.

Por que John Dewey?

Nas publicações ligadas ao movimento da Escola Nova no Brasil, a referência teórica com maior reconhecimento é o filósofo norte-americano

[6] Baseio-me no livro-tese de Elisete Tomazetti (2003), *Filosofia da Educação: um Estudo Sobre a História da Disciplina no Brasil*, que define a *filosofia da educação* tanto como *discurso*, quanto como *disciplina*. Do ponto de vista epistemológico, a filosofia da educação é um *discurso* cujas bases de legitimidade se encontram entre dois registros, a saber, o do saber filosófico e o das ciências da educação; por outro lado, do ponto de vista da história das instituições universitárias, trata-se de uma *disciplina* que, bem ou mal, sempre esteve voltada à formação de professores nos cursos de Pedagogia nas universidades brasileiras, a despeito de ter apresentado conteúdo ora mais prático, ora mais abstrato, de acordo com a conjuntura ao longo de seu processo de constituição. Proponho neste artigo que, além de *discurso* e *disciplina*, a filosofia da educação possa também ser entendida como gênero literário do sistema de obras pedagógicas no Brasil. Parece-me que o *Emílio*, de Rousseau, constitui um lugar privilegiado no mapa analítico da formação de uma comunidade de leitores de obras que demarcam o território da *filosofia da educação* na cartografia da literatura pedagógica em língua portuguesa, cujas curvas de nível são traçadas com base nos diálogos possíveis entre a filosofia e as ciências da educação, sempre do ponto de vista das instituições que formam professores.

John Dewey (1859-1952). As menções ao seu nome preponderam nos manuais pedagógicos brasileiros pelo longo período que vai de 1930 até 1971, como demonstra Viviane Batista da Silva (2019). Sabemos que esse fato é devido, em grande medida, à atuação política de Anísio Teixeira (1900-1971), especialmente a partir de 1932, sob a égide do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Teixeira não apenas divulga a obra deweyana no Brasil, sendo ele mesmo tradutor de alguns dos livros do filósofo, mas também elabora sua própria reflexão acerca da escola progressiva, inspirando-se em obras como *Education and Democracy* (1916) e *Experience and Education* (1938)[7].

O período analisado neste artigo inicia-se em 1928, ano de publicação do relatório *Aspectos Americanos de Educação*, apresentado por Anísio Teixeira após sua primeira viagem aos Estados Unidos. Esse texto não deixa dúvidas de que, para o brasileiro, John Dewey havia se tornado objeto de profundo maravilhamento, como atestam as palavras um tanto quanto exageradas na apresentação dos *Aspectos*:

> John Dewey é, na América, o philosopho que mais agudamente traçou as theorias fundamentaes da educação americana. A nenhum outro pensador é dado alli um logar tão saliente na systematização da theoria moderna de educação.
> Apresentar, pois, na Bahia, em um breve resumo, tão fiel quanto me foi possível, as idéas com que Dewey fixa o actual sentido de educação, pareceu-me meio talvez favorável, para despertar um interesse concreto pela revisão de nossas proprias concepções (Teixeira, 1928, p. 9).

O relatório tem como objetivo apresentar um resumo das ideias de Dewey a fim de que estas orientassem a reforma do sistema educacional no estado da Bahia, onde Teixeira trabalhava como Inspetor Geral de Ensino.

[7] Sobre Anísio Teixeira, oriento-me por Nunes (2000, 2010) e Pagni (2008). A respeito da filosofia de Dewey e de sua influência sobre as ideias pedagógicas, minhas referências são Boto (2006) e Cunha (2011).

Apesar do caráter local do documento, suas repercussões serão imensas, a começar pela coleção Biblioteca da Educação, projeto editorial da Companhia Melhoramentos, que seguirá o parecer de Teixeira.[8] Sem entrarmos nas questões concernentes à filosofia da educação de Anísio Teixeira, o que nos interessa em seu texto-relatório é a posição adotada relativamente a Rousseau encontrada no capítulo 2:

> Quando, desgostosos do artificialismo e convencionalismo dos methodos escolasticos de educação, alguns educadores, chefiados por J. J. Rousseau, julgaram que a reforma deveria consistir em tomar a natureza como *standard* e finalidade educacional, elles incidiram nesse erro.
> Rousseau contribuiu innegavelmente para o moderno conceito de educação. Elle precisou, em seu tempo, verdades que são hoje completamente confirmadas pela sciencia, isto é, – que os tres factores do desenvolvimento educativo são: a estructura nativa dos nossos orgãos corporeos e suas actividades funccionaes; o uso em que as actividades instictivas são postas sob a influencia de outras pessôas; a sua directa acção e reacção com o meio; – e ainda, que somente quando esses tres factores trabalham harmonica e cooperativamente, o indivíduo se desenvolve adequadamente.
> O equivoco rousseauniano foi julgar que aquellas actividades naturaes tinham um desenvolvimento independente e distincto dos outros demais factores educativos. Que havia "um espontaneo e natural desenvolvimento" de nossas tendencias, que devia ser considerado ideal e perfeito. Isto o levou a imaginar uma educação *fóra do meio social*, deploravelmente fantasista e lateral. A natureza, isto é, em linguagem de hoje, as "differenças individuaes" fornecem as condições os limites da educação, não o seu fim ou o seu objectivo ultimo (Teixeira, 1928, p. 33-34).

[8] Sobre esse assunto, ver os trabalhos de Maria Rita de Almeida Toledo e, em particular, Toledo e Carvalho (2017).

A fonte dessa crítica ao "equívoco rousseauniano" na citação de Teixeira é bem conhecida: ela se encontra, quase *ipsis litteris*, no capítulo 9 de *Education and Democracy*. Nesse texto, Dewey examina longamente o modelo das três educações de *Emílio* – a educação da natureza, a educação dos homens e a educação das coisas (Rousseau, 2022, p. 9) – e questiona o pressuposto rousseauniano das atividades instintivas, chegando a declarar que "a concepção de um espontâneo desenvolvimento normal dessas atividades é puro mito" (Dewey, 1979, p. 124). O motivo da discordância diz respeito à concepção de experiência segundo Dewey, que é diferente daquela de Rousseau: este se refere à experiência pressupondo a dicotomia entre natureza e artifício, o que Dewey recusa por princípio. O instrumentalismo deweyano é categórico na negação de qualquer tipo de desenvolvimento segundo a ordem da natureza independentemente do desenvolvimento atrelado às instituições. Em vez de entregar a criança, por assim dizer, aos cuidados da natureza, como se os fins do desenvolvimento estivessem na ordem natural, o educador, segundo Dewey, deve pautar-se na "eficiência social", de tal modo a "proporcionar-se um meio adequado para sua organização e desenvolvimento" (Dewey, 1979, p. 125).

Não obstante a incompatibilidade entre os modelos epistêmicos de Rousseau e Dewey, algumas aproximações são possíveis se considerarmos o tema do aprendizado pela prática. Um único exemplo: o que Rousseau entende por "educação das coisas" equivale ao que Dewey denomina "aprender com a experiência" (Dewey, 1979, p. 47). Para aqueles que desejam entender melhor a leitura que Dewey faz do *Emílio*, e em particular o argumento deweyano da eficiência social como reguladora do desenvolvimento humano, uma excelente análise foi publicada por Claudio Dalbosco e Miguel Rossetto (2019). Não é o caso de nos determos nesse ponto. Interessa-nos neste momento observar apenas que, por causa da leitura crítica de Dewey reproduzida no Brasil por Anísio Teixeira, o *Emílio*, de Rousseau, fica deslocado para segundo plano no debate *filosófico* dos teóricos da Escola Nova.

É justamente a ideia de natureza na filosofia rousseauniana que chama a atenção dos comentadores. Até o final da década de 1950, as

leituras que consideram o *Emílio* do ponto de vista de seu conteúdo doutrinal referem-se a um "naturalismo" (Roballo, 2012, p. 303). Os melhores exemplos dessa leitura encontram-se nos manuais de história da pedagogia de Paul Monroe e Lorenzo Luzuriaga, cujas primeiras traduções foram publicadas respectivamente em 1939 e 1955. Convém observar, no entanto, que tal naturalismo não é exclusividade de Rousseau, pois, como explica Anísio Teixeira em sua obra *Educação Progressiva: uma Introdução à Filosofia da Educação*, publicada originalmente em 1934, a questão diz respeito ao século XVIII como um todo e pode ser entendida em termos de um "naturismo sentimental", que consiste numa visão da realidade situada entre o deísmo filosófico dos iluministas e as teorias científicas do século XIX (Teixeira, 1971, p. 116).

A única leitura abrangente do *Emílio* publicada por autor brasileiro na primeira metade do século XX é a do educador católico Ruy de Ayres Bello (1904-1997). Chamam nossa atenção duas obras desse comentador: o livro *Pequena História da Educação* (1965), no qual Bello se refere ao "naturalismo pedagógico" do século XVIII e, antes deste, um ensaio de fôlego sobre Rousseau incluído na coletânea *Grandes Educadores* (1949), da Editora Globo. Nesse segundo texto, Rousseau é examinado com base em citações do *Emílio*: entretanto, a análise de Bello, embora seja extensa, é marcada por forte anacronismo, passa ao largo das questões teóricas próprias da filosofia das Luzes e, de modo geral, revela um comentador que parece estar mais preocupado em apresentar Rousseau como o responsável pelos equívocos atribuídos à Escola Nova do que em expor uma leitura historicamente contextualizada. Em linhas gerais, Bello observa que, em sintonia com os autores ligados à Escola Nova, a pedagogia de Rousseau considera o interesse como motivador do aprendizado (Bello, 1949, p. 90), de tal modo que, em matéria de educação moral, a doutrina do *Emílio* se fundamenta num "utilitarismo egoísta" e adota "o egocentrismo como ideal de conduta e de educação" (Bello, 1949, p. 100-101). Na verdade, não se trata de uma interpretação original, pois Bello admite basear-se na leitura do filósofo Thomas Davidson (1840-1900), autor de *Rousseau and Education According to Nature* (1898), cuja tese é sintetizada nos seguintes termos:

"Rousseau não representa nenhum progresso na educação. O que é verdadeiro em seu sistema é devido a Locke, em sua maior parte. O que ele tem de original é falso e equívoco" (Bello, 1949, p. 112). De todo modo, não se pode negar a importância do ensaio de Bello, que demonstra exemplarmente que a rejeição do *Emílio* era comum aos defensores da educação tradicional[9] e a uma ala importante dos escolanovistas.

Rousseau romântico

O apagamento de Rousseau, induzido por Anísio Teixeira – ou pelo Dewey lido por Teixeira –, também encontra razões no estilo *romanesco* do *Emílio*. Nesta seção do artigo, apresento o quadro a partir do qual o problema pode ser compreendido.

A narrativa do aluno imaginário se ajusta perfeitamente no registro da ficção pré-romântica, podendo até mesmo ser considerada um protótipo de *Bildungsroman* (ver Maas, 2000, p. 65-70). O próprio Rousseau reconhece, no livro V de *Emílio*, a possibilidade de ter escrito um *romance da natureza humana*[10]. Por fim, convém lembrar as palavras pouco simpáticas do crítico literário Émile Faguet, muito influente no período aqui

[9] Louis Riboulet (1871-1944), outro pensador católico, em sua *História da Pedagogia*, cuja primeira tradução brasileira data de 1951, também se refere ao naturalismo pedagógico de Rousseau.

[10] Convém aqui recordar que a narrativa híbrida do *Emílio*, em parte literária e em parte científica, é um fato admitido pelo próprio Rousseau, que se refere ao seu tratado da educação como um romance ou, mais precisamente, um romance da natureza humana: "se disse o que é preciso fazer, disse o que devia dizer: pouco me importa ter escrito um romance. É um romance tão belo quanto o da natureza humana" (Rousseau, 2022, p. 533). Contudo, Rousseau designa explicitamente o *Emílio* como um "tratado de educação" na célebre carta de 12 de janeiro de 1762 a Malesherbes, o chefe da censura real (Rousseau, 1959, p. 1.136). Vale lembrar que a palavra *traité* é usada para designar obras científicas, como o *Tratado das Doenças das Crianças*, de Herman Boerhaave, ou filosóficas, como o *Tratado da Natureza Humana*, de David Hume.

examinado: para Faguet, o *Emílio* não passa de um romance pedagógico com teses sem valor filosófico ou inaplicáveis na prática pedagógica[11].

Acrescente-se a essas constatações que, exatamente na década de 1930, com uma nova guerra mundial no horizonte próximo, a cena literária é protagonizada pela segunda fase do modernismo, e as obras que repercutem positivamente entre os críticos são os romances regionalistas, cujos autores manifestam preocupações ligadas a problemas concretos da realidade brasileira. É o que vemos, por exemplo, em *Cacau* (1933), de Jorge Amado, e *Vidas Secas* (1938), de Graciliano Ramos. O período é de intensa radicalização ideológica devido aos temas sociais daquele momento histórico, que dizem respeito às repercussões do fascismo e da Revolução Russa de 1917, bem como à conjuntura brasileira afetada pela crise econômica pós-1929. Antonio Candido se refere a "uma espécie de convívio íntimo entre a literatura e as ideologias políticas e religiosas", observando que, "mesmo quando os intelectuais não tinham consciência clara dos matizes ideológicos, houve penetração difusa das preocupações sociais e religiosas nos textos" (Candido, 1984, p. 30-31).

Não por acaso, como aponta Jorge Nagle, no quadro da literatura educacional da década anterior à de 1930, os interesses dos reformadores se direcionavam às fontes de doutrinas *filosóficas* ou teorias *científicas* com potencial de promover transformações sociais: trata-se do projeto editorial que sistematiza "as contribuições das chamadas ciências-fonte da escolarização" (Nagle, 2009, p. 295)[12]. É evidente que, nesses termos, o romance pedagógico

[11] Émile Faguet (1847-1916) elogia o estilo oratório de Rousseau, afirma que a prosa deste é uma das melhores da língua francesa, declara que a *Nova Heloísa* e as *Confissões* são obras de um escritor talentoso e, no entanto, termina dizendo que Rousseau não é um bom filósofo, pois os talentos de romancista "não bastam para fazer um grande filósofo, e Rousseau definitivamente não foi um grande filósofo" (Faguet, 1898, p. 376, minha tradução). Faguet, que rotula o *Emílio* como "romance da educação" (Faguet, 1898, p. 333), leva muito a sério as palavras do próprio Rousseau, que, no livro V de seu tratado, antecipa a crítica literária do século vindouro afirmando em tom irônico que "pouco me importa ter escrito um romance […] tão belo quanto o da natureza humana" (Rousseau, 2022, p. 533).

[12] Jorge Nagle é bastante convincente ao apontar a "mentalidade cientificista" da literatura educacional no período 1920-1929, em particular, nas obras que ele agrupa no "quarto grupo", em que inclui o livro *Aspectos Americanos de Educação*, de Anísio Teixeira, "além

de Rousseau jamais poderia ser apreciado com bons olhos, nem mesmo no âmbito das obras ficcionais no contexto histórico aqui analisado.

Assim, o estilo romanesco do *Emílio* mostrar-se-ia não apenas inadequado à cena literária do momento, bastante avessa ao romantismo, como ainda seria o indício de uma obra pouco inspiradora para as reformas sociais fundamentadas nas ciências emergentes. Em última instância, o *Emílio* serviria apenas para fomentar uma educação individualista bem ao gosto da classe burguesa do século XIX. Constatado o cenário em que muito se esperava da consciência social por parte dos formadores de opinião, até mesmo dos escritores da literatura, o *Emílio* não seria digno nem mesmo para receber críticas. Daí a relevância de um trabalho como *O índio Brasileiro e a Revolução Francesa: as Origens Brasileiras da Teoria da Bondade Natural* (1937): por denunciar um dos mitos fundadores da sociedade burguesa, o bom selvagem, esse estudo sociológico de Afonso Arinos de Melo Franco (1905-1990), parece alinhado às demandas da produção intelectual no Brasil da década de 1930. Em linhas gerais, Franco aborda os escritos de Rousseau como braço forte de uma longa linhagem da história da filosofia marcada pelo humanismo seiscentista, delimitando um *corpus* ideológico que, em particular, teria contribuído para dar realidade ao mito da bondade natural, personificado na imagem do índio brasileiro. A hipótese-chave de Franco é que, no campo das ideias políticas, a teoria do bom selvagem estaria relacionada ao individualismo revolucionário (ver Franco, 1976, p. 17). Embora a análise textual não tenha fôlego filológico nem se aprofunde nos conceitos filosóficos, ela basta para justificar a pesquisa sociológica, que é o propósito do trabalho. Neste artigo, interessa-nos notar apenas dois detalhes: *Emílio* é bastante mencionado nesse estudo, e a atenção de Franco se prende menos à doutrina pedagógica de Rousseau do que aos efeitos negativos do "conjunto orgânico de sentimentos e de ideias" – aquilo que o autor denomina "rousseauísmo" – sobre os

de várias traduções", que incluem textos de Piéron, Montessori, Claparède, Ferrière, Decroly e outros autores que, por meio de um projeto editorial, contribuíam para a formação de um sistema literário de "ciências-fontes da escolarização" (Nagle, 2009, p. 285-298 e, especialmente, p. 294-295). Embora o período estudado por Nagle seja anterior ao deste artigo, as características do quadro histórico de longa duração aqui em tela permanecem.

comportamentos: “se se pode falar em um caso de delírio literário coletivo, é quando se trata do rousseauísmo” (Franco, 1976, p. 204-205).

Tal linhagem de críticas ao *Emílio*, grosso modo, culmina em leituras de cunho socialista, como a de Aníbal Ponce, que denuncia o “Evangelho da Natureza” pregado por Rousseau no espírito de uma “educação egoísta” que, no século seguinte, passaria a mascarar a falsa promessa do novo homem por parte da burguesia (ver Ponce, 2001, p. 128, 130, 136). Diante desse horizonte cultural envolvendo a literatura e as ciências da primeira metade do século XX, parece-me sintomático que o *Emílio* não seja sequer mencionado no livro *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, de Dermeval Saviani (2013). Saviani, como sabemos, examina a *ideologia* implicada no escolanovismo (ele relaciona a Escola Nova ao liberalismo econômico e aos interesses da classe burguesa no Estado Novo), e o fato absolutamente notável é que, em sua crítica à recepção das ideias de Dewey, o *Emílio* não tenha merecido nem mesmo uma menção negativa, como se essa obra à qual Dewey dedicou várias páginas em seus escritos não passasse de uma fonte sem qualquer relevância ideológica.

Isso posto, podemos formular uma primeira hipótese para explicar a rejeição do *Emílio* como obra de referência dos escolanovistas da primeira metade do século XX: além da diferença de premissas filosóficas no tocante às reformas educacionais propostas por Anísio Teixeira, para quem o “naturismo sentimental” de Rousseau precisava ceder espaço para o princípio da “eficiência social” de Dewey, há ainda o caráter *romanesco* do *Emílio*, que seria responsável por tornar essa obra pouco atrativa aos olhos dos intelectuais interessados em elaborar uma filosofia da educação escrita em prosa acadêmica com viés de crítica às ideologias que fundamentavam a classe burguesa, num estilo similar àquele adotado pelos autores reconhecidos da época por discordarem do conservadorismo pedagógico da Igreja católica. Essa hipótese será complementada com o exame de outro viés do problema, segundo o qual admitimos que a recepção do *Emílio* em terras brasileiras não se dá no campo da filosofia nem no da história da educação, e sim, no campo da psicologia. Essa perspectiva nos leva à vertente de recepção que remonta aos estudos de psicologia experimental vindos da Europa.

Entre o Copérnico da pedagogia e as ciências da educação

É o médico suíço Edouard Claparède (1873-1940) que propicia a valorização efetiva do *Emílio* no Brasil. Claparède, um grande nome do movimento escolanovista, foi muito influente no mundo todo e, do ponto de vista de sua produção acadêmica, pode ser considerado um intelectual da estatura de um John Dewey. Em 1912, no momento de fundação da École des Sciences de l'Éducation – mais conhecida como Institut Jean-Jacques Rousseau[13] –, vinculada à Universidade de Genebra, Claparède publica um artigo importante no qual expõe as bases de sua educação funcional: "Jean-Jacques Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance"[14]. É nesse artigo que Claparède reconhece explicitamente a importância de Rousseau para as ciências da educação e atribui ao seu conterrâneo o título de "Copérnico da pedagogia". Segundo Claparède, o autor do *Emílio* teria sido o primeiro a elaborar uma concepção científica da infância, isso porque as investigações pedagógicas de Rousseau eram baseadas no método experimental, e não nas verdades da metafísica ou nas doutrinas da tradição, como acontecia até o século XVIII[15].

As ideias de Claparède chegaram ao Brasil por meio de seus livros e também por seus divulgadores da área de Psicologia da Educação com viés

[13] Sobre a fundação do Institut Rousseau, minha referência é Hofstetter (2010).

[14] Publicado na *Revue de Métaphysique et de Morale* e posteriormente incorporado ao livro *L'education fonctionnelle* (1931). Sobre as diferenças e as semelhanças entre a "educação funcional" de Claparède e a "educação progressiva" dos pedagogos deweyanos, ver o livro de Regina Campos (2012, p. 114-115).

[15] De fato, para Rousseau, as intervenções do educador devem priorizar a observação do comportamento da criança num contexto específico, e é isso que dá o caráter científico da reflexão que o autor do *Emílio* apresenta. Basta lembrarmos a fórmula magnífica apresentada no livro II: "observai bem vosso aluno antes de lhe dizer a primeira palavra" (Rousseau, 2022, p. 88). O modelo de intervenção pedagógica no desenvolvimento infantil segundo Rousseau tem inspiração na medicina hipocrática: é o modelo do médico que, antes de fazer o diagnóstico e o tratamento, observa com cuidado a constituição do paciente, sempre tendo como pano de fundo clínico a história natural da patologia examinada. A esse respeito, ver o capítulo 10 de Kawauche (2021).

escolanovista, como Lourenço Filho[16] e Helena Antipoff[17], ambos tradutores e divulgadores dos textos de Claparède. O próprio Claparède veio ao Brasil em 1930 para divulgar um de seus mais importantes trabalhos, *Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental*, no mesmo período em que terminava a redação de outro livro, *A Educação Funcional*, a ser publicado em 1931, na Europa, e em 1933, no Brasil[18]. Uma vez que todas essas obras circulavam por aqui sob a égide do Institut Rousseau, não é difícil perceber que o estatuto do *Emílio* como obra respeitável tenha se constituído, nas décadas seguintes, como consequência do próprio fenômeno de difusão *institucional* da obra de Claparède.

Contudo, há um aspecto inusitado na relação entre Claparède e o Copérnico da pedagogia. Em que pese sua paixão por Rousseau, Claparède não cita efusivamente o *Emílio* quando argumenta nos textos científicos. De modo semelhante a qualquer outro cientista que goza de reconhecimento

---

[16] Manuel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) é um dos signatários do Manifesto de 1932, e sua obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova* (primeira versão publicada em 1930) representa importante contributo à reflexão sobre a psicologia da educação no Brasil. Nessa obra, Lourenço Filho relaciona a "educação negativa" de *Emílio* ao livre desenvolvimento (hoje denominado não diretivismo) e escreve: "tais ideias não se apresentam de todo definidas em sua obra, nem à época poderiam ser devidamente formuladas. Surgiam como simples hipóteses, fundadas nalguns elementos de observação, mas também numa elaboração muito pessoal, com afirmações frequentemente contraditórias" (Lourenço Filho, 2002, p. 225).

[17] Helena Antipoff (1892-1974), nascida na Rússia, formou-se como psicóloga em Paris e Genebra. Antipoff é uma das notáveis alunas do Instituto Rousseau. Muda-se para o Brasil em 1929 após ser contratada pelo governo de Minas Gerais para dirigir o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte e orientar a reforma de ensino em andamento naquele estado. Uma excelente reconstituição de todo o quadro histórico envolvendo a difusão das ideias de Claparède no Brasil com base na história de vida dessa cientista e educadora é apresentada por Regina Helena de Freitas Campos no livro *Helena Antipoff – Psicóloga e Educadora: uma Biografia Intelectual* (Campos, 2012). Além de Antipoff e Lourenço Filho, outro divulgador dos trabalhos de Claparède no Brasil que se tornou objeto de pesquisa acadêmica na área de educação é o mineiro Francisco Lins (1866-1933), que, no entanto, não foi objeto de investigação para este artigo – neste caso, ver Santos *et al*. (2021).

[18] Claparède finaliza a escrita de *L'éducation Fonctionnelle* enquanto permanece retido no hotel em Belo Horizonte devido aos acontecimentos ligados à Revolução de 1930 (ver Campos, 2012, p. 236, nota 39). Naquela época, o trabalho de Claparède que circula entre "professores, primários e secundários, normalistas, estudantes e pais" é *A Escola e a Psychologia Experimental* (1928), traduzido e prefaciado por Lourenço Filho (Santos *et al*., 2021, p. 3).

entre seus pares, ele recorre ao estado da arte em sua própria área de pesquisa e, do ponto de vista estritamente científico, os nomes que de fato justificam as hipóteses de Claparède são de cientistas ou filósofos próximos[19]. Ou seja, a bibliografia científica de Claparède é aquela que apresenta resultados de pesquisa publicados por cientistas contemporâneos, e não as diversas passagens do *Emílio* reproduzidas no artigo sobre a concepção funcional da educação. Essa postura, no entanto, não revela má-fé nem contradição no trabalho. Assim como os cientistas que citam autores clássicos em epígrafes, Claparède parece atribuir ao seu compatriota o estatuto de mentor espiritual – uma espécie de musa – do movimento da Escola Nova. Tudo se passa como se o *Emílio* fosse muito mais uma fonte de inspiração do que um modelo de teoria científica imediatamente aplicável.

É verdade que Claparède infere suas leis da educação funcional a partir do texto de *Emílio*, mas é verdade também que há muita retórica nas referidas passagens – Rita Hofstteter descreve o célebre texto de 1912 como "[p]erformativo" e identifica nele uma atitude ambígua do autor, dividido entre a intenção científica e a intenção reformadora (Hofstetter, 2010, p. 202). Em suma, podemos concluir dizendo que há uma lacuna entre o estado da arte das pesquisas produzidas no Institut Rousseau e a musa inspiradora do grande romance pedagógico. É como se, entre o *Emílio* de Rousseau e a educação funcional de Claparède, houvesse um ponto de descontinuidade separando estruturas de mentalidade de momentos históricos distintos que Claparède simplesmente não se preocupa em conectar com clareza. É nesse sentido que concordo com Dominique Ottavi (2009), que se refere a uma "filiação imaginária" entre Claparède e Rousseau.

Podemos agora avançar nossa hipótese acerca do estatuto do *Emílio* como fonte do movimento escolanovista no Brasil afirmando o seguinte: são dois fatores, a saber, a grande autoridade de Claparède perante os educadores brasileiros, em particular perante os psicólogos da educação,

[19] Alguns exemplos de autores citados por Claparède: Alfred Binet, Pierre Bovet, Adolphe Ferrière, Sigmund Freud, Karl Groos, William James, o jovem Jean Piaget, Henri Piéron e muitos outros, inclusive John Dewey, que, como vimos, discorda abertamente de Rousseau. Sobre as fontes de Claparède, ver Ottavi (2009) e Silva (2013).

aliada à sua profunda admiração por Rousseau, que engendram as condições necessárias para a formação de um contexto de recepção do *Emílio* como obra de referência nas ciências da educação, e isso, a despeito do estilo *romanesco* (somente nessa frase utilizo o termo em sentido pejorativo) do texto do genebrino.

Em 1948, Sérgio Milliet (1898-1966) menciona a *Nova Heloísa* e o *Emílio* em seu diário crítico, referindo-se a essas obras como "romances de tese pedagógica" (Milliet, 1981, p. 249). Esse veredito se mostra bastante representativo da relação entre as ciências da educação e o espírito literário dos leitores do *Emílio* naquele tempo, pois quem o enuncia não apenas conhece profundamente a cultura modernista, como ainda tem formação em ciências (Milliet era sociólogo)[20]. O sintagma "romance de tese", tradução literal do *roman à thèse* da crítica francesa, diz respeito a um tipo de narrativa ficcional que visa demonstrar uma doutrina ou uma teoria, e quando a ele se acrescenta o adjetivo "pedagógica", vemos a união entre forma literária e discurso científico na descrição de um esquema de inteligibilidade que, a meu ver, explicaria a leitura performativa de Claparède como divulgador da psicologia experimental aplicada à educação. O Rousseau de Claparède, nesses termos, é uma "autoridade" em matéria de *roman à thèse*, como diria Susan Rubin Suleiman (1993). Esse mesmo esquema – na retórica falaríamos em estratégias de persuasão e convencimento – serve, é claro, para indiciar outros romances pedagógicos, como *As Aventuras de Telêmaco* (1699), de Fénelon, e *Leonardo e Gertrudes* (1781), de Pestalozzi, os quais, nessa perspectiva, passariam a ser reconhecidos como fontes da história das ciências da educação. Noutras

[20] Antonio Candido reverencia Sérgio Milliet com a alcunha "o crítico" e, de modo particular, "crítico de literatura", ressaltando a singularidade da posição crítica deste em meio aos colegas brasileiros, uma vez que, embora Milliet se dedicasse sobretudo à literatura e às artes figurativas, sua maneira de refletir e expressar opiniões era fundamentada em conhecimentos de diversas áreas, em particular, das ciências sociais (Candido, 2005, p. 18-19; 21-24). Vale lembrar ainda que Milliet era tradutor reconhecido: antes da tradução de *Emílio*, que foi seu último trabalho, os *Ensaios* de Montaigne e várias obras de Simone de Beauvoir, para citarmos apenas dois nomes da filosofia, fazem parte do *corpus* de textos por ele vertidos para o português e que circulam em forma de reedições até hoje.

palavras: a designação do *Emílio* como "romance de tese pedagógica" estaria totalmente alinhada, do ponto de vista de uma espécie de retórica científica, ao esforço de Claparède, sob a égide do Instituto Rousseau, no processo de legitimação das *teses* da educação funcional que, como sabemos, nos remetem aos discursos de psicologia experimental.

Nesse ponto, vale a pena lembrar de Renato Jardim (1867-1951), um educador com forte atuação política que, em seus textos de pedagogia, estabelecia diálogo polêmico com a psicanálise. No livro *Escola Nova, Collectivismo e Individualismo* (1936), Jardim dedica algumas páginas a Rousseau, reconhecendo o genebrino como "pioneiro da educação nova" e o *Emílio* como "um tratado de psychologia" (Jardim, 1936, p. 108-111). De acordo com Jardim, a natureza da criança tal como concebida por Rousseau antecipa a psicologia científica do século XX e, fazendo alusão à leitura de Durkheim (para quem Rousseau seria um dos precursores da sociologia), afirma: "é a psychologia, não a sociologia, o que faz o celebrado autor do 'Émile' marcado precursor da 'escola nova" (Jardim, 1936, p. 113).

Especificamente no campo da psicologia,[21] é preciso mencionar Sylvio Rabello (1899-1972) e Theobaldo Miranda Santos (1904-1971): em *Psicologia da Infância*, de 1937, Rabello, numa leitura bastante ponderada, reconhece a importância do *Emílio* nos estudos sobre a criança, mas vê exagero em considerá-la um ser psíquico à parte, com "mentalidade sui generis" (Rabello, 1937, p. 6); já em *Psicologia da Criança*, de 1948, Miranda Santos se refere a um período filosófico na história da psicologia, anterior ao período experimental, e critica naquele a "visão otimista sobre a natureza espiritual da criança" difundida por Rousseau (Miranda Santos, 1948, p. 12)[22]. Em que pese o fato de não pouparem Rousseau das censuras,

[21] Sobre a história da psicologia no Brasil e suas relações com a área da educação, baseio-me nas teses de Mário Sérgio Vasconcelos (1996), Regina Helena de Freitas Campos (2012) e Ana Priscilla Christiano (2017), além do artigo de Ana Laura Godinho Lima e Denice Barbara Catani (2015).

[22] De acordo com Lima (2019, p. 17), Miranda Santos também cita Rousseau em *Noções de História da Educação* (1951), onde explica que, no âmbito de uma "educação psicológica", o autor do *Emílio* teria contribuído para afirmar uma "tendência psicológica na educação" aliada aos princípios de seu "naturalismo pedagógico".

os comentários de Rabello e Miranda Santos são notáveis nesse período, pois, tendo-se em vista os debates sobre a formação docente nas décadas seguintes, ambos autores contribuem para inserir o *Emílio* numa reflexão que busca aproximar a história da educação e a história da psicologia. Devemos, portanto, incluir o público de Rabello e Miranda Santos na comunidade de leitores do *Emílio*, uma vez que, em última instância, estamos nos referindo ao mesmo sistema literário cujos autores remontam a Claparède, não importando qual seja a rubrica de classificação dos textos: pedagogia, psicologia ou, como defendo neste artigo, filosofia da educação.

A congruência entre psicologia e pedagogia nesse contexto estaria diretamente vinculada à formação de um público leitor de romances de tese similares ao *Emílio*. Se lembrarmos que a década de 1950 é um momento importante no processo de consolidação das pesquisas em psicologia no Brasil (Lima; Catani, 2015, p. 579), minha hipótese do *Emílio* como romance científico encontra respaldo no artigo de Décio Gatti Jr. (2014), "as ideias de Rousseau nos manuais de história da educação com autores estrangeiros publicados no Brasil (1939-2010)". De acordo com Gatti Jr., no âmbito dos manuais de pedagogia de autores estrangeiros publicados no Brasil, estes tendem a mostrar Rousseau como um "precursor […] da psicologia do desenvolvimento humano, com destaque para a psique infantil" (Gatti Jr., 2014, p. 496). Nesse sentido, são importantes os manuais de Roger Gal e René Hubert, cujas primeiras traduções foram publicadas em 1954 e 1957 respectivamente, bem como a *Pedagogia Geral* de Leif e Rustin, e a *História da Educação Moderna* de Frederick Eby, publicadas no Brasil respectivamente em 1960 e 1962, pois todas essas obras relacionam as ideias pedagógicas do *Emílio* à psicologia e, portanto, contribuem na legitimação do *Emílio* como obra relevante para o debate das ciências da educação da época.

Emílio de Rousseau e Emílio das escolas

O primeiro texto escrito por autor brasileiro a reconhecer no *Emílio* um sistema filosófico é o ensaio "Meditação sobre Rousseau", publicado em 1963 por Roque Spencer Maciel de Barros (1927-1999)[23]. Trata-se de um texto motivado pelo aniversário de 200 anos do *Emílio*. O autor se orienta pela hipótese de Boghos Kevorkian (1885-1979) – a saber, que o *Emílio* de Rousseau não é o *Emílio* das escolas (Kevorkian, 1948) – e assim desobriga o leitor do *Emílio* em relação às aplicações imediatas das ideias pedagógicas do pensador genebrino. As palavras de Barros são categóricas:

> A expressão, sem dúvida feliz, é de Kevorkian, *L'Émile de Rousseau et l'Émile des écoles normales*, Delachaux & Niestlé, Neuchatel et Paris, 1948, especialmente p. 19. O grande equívoco de muitas histórias da pedagogia, ainda hoje, é conceber o *Emílio* como um manual prático, pondo mais ênfase nos exemplos do que no sentido da obra. E isso contra expressa advertência de Rousseau: "meu método é independente de meus exemplos" (*Emílio*, livro III) (Barros, 1963, p. 59).

Seria a leitura de Barros uma tentativa de tornar Rousseau um filósofo completamente alheio às demandas de aplicação de seu pensamento na realidade brasileira? Parece-me que não. O que defendo neste artigo é que Barros circunscreve melhor o campo de aplicação do *Emílio*, que, sem se afastar dos debates da Escola Nova, encontraria seu espaço de difusão na

[23] Registro aqui uma breve nota sobre a recepção *em geral* da obra de Rousseau no Brasil. As primeiras traduções de textos de Rousseau datam da década de 1930: o *Contrato Social*, os dois *Discursos* e as *Confissões* foram publicados pela Editora Athena. No caso dessas edições históricas dos *Discursos* e das *Confissões*, vale observar que as tradutoras são duas mulheres: Maria Lacerda de Moura (1887-1945) e Rachel de Queiroz (1910-2003), respectivamente. A primeira tese sobre Rousseau produzida como pesquisa universitária é a de Lourival Gomes Machado (1917-1967): *Homem e Sociedade na Teoria de Jean-Jacques Rousseau*. O trabalho foi defendido em 1954 para a Cátedra de Política na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Lourival e sua esposa, Lourdes Santos Machado, são lembrados pelo importante trabalho de tradução dos textos de Rousseau publicados em 1958 pela Editora Globo e, posteriormente, incorporados na coleção "Os Pensadores" da Editora Abril. Essa coletânea de textos reflete, por parte dos professores formados na Universidade de São Paulo, o viés dos primeiros leitores, cujos interesses voltavam-se antes para a sociologia e para a ciência política do que para a pedagogia. O *Emílio* não consta nessa coletânea.

psicologia. Vale notar que um ano antes da publicação de "Meditação sobre Rousseau", Lourenço Filho havia reconhecido a "atualidade" do pensamento de Rousseau, referindo-se ao autor do *Emílio* como um "instrumentalista *avant la lettre*" (Lourenço Filho, 1962, p. 7), numa clara alusão ao instrumentalismo de John Dewey[24]. Além do mais, no campo específico da psicologia, Lourenço Filho afirma que Rousseau teria antecipado, no *Emílio*, os "elementos da psicologia evolutiva" (Lourenço Filho, 1962, p. 19), o que nos sugere que a dita "atualidade" também diz respeito a cientistas como Jean Piaget (1896-1980). Como sabemos, os teóricos da Escola Nova veem na psicologia experimental da escola de Claparède um poderoso instrumento para legitimação das chamadas ciências da educação. Lourenço Filho identifica no *Emílio* não uma ciência propriamente dita, mas um rudimento metodológico, ou seja, "a essência de um método novo" (Lourenço Filho, 1962, p. 19), o qual apontaria para essa ciência. O fato de Lourenço Filho ser um dos protagonistas do movimento da Escola Nova no Brasil, contemporâneo de Anísio Teixeira, torna tais declarações, e em particular aquelas que aproximam Rousseau e Piaget, ainda mais relevantes. Não nos parece ser mero acaso que isso ocorra no período em que as obras de Piaget experimentam uma maior difusão em meio aos pesquisadores de educação no Brasil[25].

Em seu ensaio, Barros não demonstra tanta preocupação em inscrever Rousseau na tradição das ciências da educação, embora o faça indiretamente: reconhece no *Emílio* uma "psicologia da infância" (Barros,

[24] Na ocasião do aniversário de 200 anos do *Emílio*, Anísio Teixeira publica "A mensagem de Rousseau" na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Trata-se de um texto no qual o educador brasileiro expressa a valoração que faz de Rousseau em comparação a outros filósofos. Teixeira expõe um quadro de evolução histórica do pensamento pedagógico no qual Rousseau aparece como um dos elos na corrente de grandes filósofos preocupados, cada um à sua maneira, em reformar a ordem social vigente. Teixeira começa com Platão, passa por Rousseau e, em seguida, pelo idealismo alemão, até terminar, evidentemente, em Dewey (Teixeira, 1962, p. 4-5).

[25] De acordo com Mário Sérgio Vasconcelos (1996, p. 136), foi a publicação do livro de Hans Aebli (1923-1990), *Didactique Psychologique* (1951), no qual a didática é discutida do ponto de vista das ideias de Piaget, que despertou interesse de um grupo de professores da Universidade de São Paulo coordenado por Onofre de Arruda Penteado Jr. e, posteriormente, por Amélia Domingues de Castro (1920-2020).

1963, p. 69) inspirada no modelo de desenvolvimento das sensações proposto por Condillac, mas não deixa de fazer ressalva a Claparède ao afirmar que "o fundamental, na pedagogia rousseauniana, é a ética, muito mais do que a psicologia" (Barros, 1963, p. 59). Tampouco procura apresentar uma leitura interna do texto à maneira dos historiadores da filosofia uspiana, pois essa tarefa exigiria exegese do texto linha a linha e, no caso de uma obra imensa como o *Emílio*, seria impossível de realizar em poucas páginas. A estratégia de Barros consiste em abordar o pensamento de Rousseau em perspectiva abrangente e, adotando o ponto de vista da análise do discurso em torno do "problema ético" (Barros, 1963, p. 38), indicar os fios condutores que fazem da narrativa de *Emílio* um todo coerente, cujas partes se relacionam de modo harmônico, de tal maneira a evidenciar a unidade da obra e evitar os comentários baseados em citações de trechos isolados de seus contextos. Trata-se da primeira vez que, na área das pesquisas em educação no Brasil, o *Emílio* é compreendido como *obra filosófica que busca investigar a natureza humana com rigor metódico*, numa leitura sistemática na qual a interpretação do objetivo do autor é buscada apesar do caráter romanesco do escrito em questão e das dificuldades ligadas à sua aplicação no âmbito das instituições escolares:

> O *Emílio*, explica Rousseau na *Carta a M. de Beaumont*, é consagrado a mostrar como é preciso agir para impedir que os homens se tornem maus. Isso não quer dizer que, na ordem atual, tal coisa seja possível, mas apenas que, para consegui-lo, não há outros meios além do que os que seu livro propõe. Que tais "meios" sejam, entretanto, compreendidos na sua exata significação: o *Emílio* não é um manual de pedagogia prática; o *Emílio* de Rousseau não é o *Emílio* das escolas normais. O *Emílio* é, como explicam as *Cartas escritas da montanha*, V, "um novo sistema de educação, do qual eu ofereço o plano aos sábios, e não um método para os pais e as mães, com o qual não sonhei jamais".
>
> O que nos compete, portanto, é examinar os fins e os meios da educação, concebida como via de "salvação" do homem, como instrumento da moralidade, pondo de lado

> o que a obra tem de acidental e de circunstancial, aquilo que a ilustra, mas não a constitui (Barros, 1963, p. 59).

Barros se preocupa com problemas universais, a saber, "os fins e os meios da educação, concebida como via de 'salvação' do homem, como instrumento da moralidade" (Barros, 1963, p. 59), que não estariam restritos ao tempo de Rousseau. Tal interpretação abre caminho para as condições que legitimariam uma primeira tradução do *Emílio* em língua portuguesa e, posteriormente, leituras que reconhecem no aluno imaginário de Rousseau uma forma de reflexão filosófica, a despeito do registro romanesco em que as ideias pedagógicas de Rousseau se manifestam[26]. De certa maneira, ao distinguir o *Emílio* de Rousseau e o *Emílio* das escolas normais mostrando que as dificuldades teriam origem nessa ambivalência intrínseca à própria obra, Roque Spencer Maciel de Barros decifra a lacuna deixada por Claparède entre sua bibliografia científica (ou seja, a teoria aplicada) e sua afeição pelo Copérnico da pedagogia (a teoria simplesmente reconhecida). Dito de outro modo: embora o caráter romanesco de *Emílio* tornasse essa obra inviável para aplicações semelhantes àquelas que os teóricos faziam com os textos de Claparède, ainda assim não se trata de uma obra desprezível, pelo menos não do ponto de vista da história das ideias, pois haveria um outro *Emílio*, não o da letra do texto, mas o do desejo dos educadores, capaz de responder aos anseios dessa comunidade de leitores da obra. Se por um lado é evidente que as ideias pedagógicas de Rousseau são bastante abstratas, por outro lado parece ser simplesmente impossível ignorar o aspecto sedutor delas. Uma sedução intelectual, por assim dizer, que levava à insistência em *traduzir* algumas elucubrações de Rousseau, ainda que imperfeitamente, para o plano histórico.

Tanto essa insistência em traduzir o intraduzível é factual que, ao longo da história da recepção do *Emílio* no mundo, a translação das ideias rousseaunianas para a realidade histórica se torna um lugar-comum em matéria

[26] Nessa perspectiva, destaca-se o seminal artigo "O Emílio como Categoria Operatória do Pensamento Rousseauniano", de Carlota Boto (2005). Vale lembrar que esse artigo foi incorporado como um dos capítulos do livro *Instrução Pública e Projeto Civilizador* (Boto, 2017).

de reforma dos costumes, e posteriormente, essas mesmas ideias passam a ser investigadas como objetos de pesquisa científica. O melhor exemplo desse movimento entre a teoria e a prática efetivado pelas ideias pedagógicas de Rousseau encontra-se na investigação de Elisabeth Badinter, em *L'amour en Plus* (1980), sobre a mudança de mentalidade, já no século XVIII, ligada ao aleitamento materno entre as mulheres das cortes europeias que haviam sido impactadas pela leitura do *Emílio*. Diga-se, de passagem, que a moda do aleitamento promovido pelo "delírio literário rousseauísta" é objeto de estudos em história da medicina até hoje[27]. Vejamos alguns outros casos, todos nos remetendo a uma psicologia do desenvolvimento inspirada no *Emílio*.

A máxima de que a criança deve ser educada para a vida ("Viver é o ofício que desejo lhe ensinar"), e não apenas se tornar um receptáculo de conhecimentos da tradição, reverbera em diversos autores não necessariamente associados à Escola Nova – Paulo Freire (1921-1997), por exemplo, para citarmos apenas um nome célebre (Rousseau, 2022, p. 14)[28]. A noção de protagonismo infantil, que é absolutamente seminal para as teorias da Escola Nova, em particular, o não diretivismo, encontra suas raízes nos conceitos de educação negativa e de liberdade bem regrada (Rousseau, 2022, p. 85-87)[29]. A distinção entre a ordem da infância e a ordem dos adultos estabelecida no livro II ("É preciso considerar o homem no homem e a criança na criança") é fundamental para Claparède chegar à formulação de seu princípio da "escola sob medida" (Rousseau, 2022, p. 67)[30]. Os ambientes escolares planejados de Maria Montessori (1870-1952), com mobília e materiais adequados às necessidades infantis, são inspirados nas cenas do

[27] Sobre o problema do aleitamento envolvendo Rousseau e os dispositivos de poder engendrados pela medicina no século XVIII, ver o artigo de Francesca Arena (2022). No Brasil, menciona-se o trabalho do médico pediatra José Martins Filho, professor titular emérito da Universidade Estadual de Campinas e fundador do Grupo Nacional de Estímulo ao Aleitamento Materno da Sociedade Brasileira de Pediatria – veja-se o seu livro *Como e Porque Amamentar* (Martins Filho, 1984).

[28] Ver Pitano (2004) e Streck (2012).

[29] Ver Dozol (2003), Boto (2022) e Lombardi (2022).

[30] Ver Claparède (1959).

Emílio (Rousseau chama de cenas as experiências controladas para o desenvolvimento ativo da criança)[31]. Por fim, os estágios do desenvolvimento da criança na epistemologia genética de Piaget – estágios estes a uma só vez biológicos e morais – corresponde esquematicamente ao encadeamento necessário das etapas da vida hipotética do aluno imaginário de Rousseau[32].

Haveria outros exemplos[33], mas, de acordo com minha proposta para este texto, não quero comentar aspectos doutrinais do *Emílio*. Importa-me dizer apenas que, devido à força de seu legado no plano da teoria, nunca foi possível fazer de *Emílio* uma obra menor, ao menos, no âmbito da história da psicologia da educação. Isso, porém, só se pode afirmar do ponto de vista da teoria, da especulação. Paradoxalmente, a influência do *Emílio* é uma influência distante[34], porque entre a teoria e a prática da cultura escolar, tal como a conhecemos atualmente, existem dificuldades que chegam a parecer um abismo. Pestalozzi que o diga![35]

Trazendo a questão para o século XX, podemos pensar em um caso que divide opiniões: trata-se de Summerhill, a escola libertária criada por Alexander Neill (1883-1973)[36]. Nas palavras de Maria Lúcia Pallares-Burke (1997, p. 5), Summerhill oferecia o "ensino sonhado por Rousseau" e Neill

---

[31] Ver Montessori (2017). Sobre as "cenas pedagógicas", ver Fortes (1979).

[32] Piaget afirma que, com *Emílio*, Rousseau foi o primeiro que "suscitou a hipótese da epigênese da inteligência" (Piaget, 1971, p. 84), numa antecipação teórica que só viria a ser confirmada com o desenvolvimento, no século XX, da psicologia experimental. Sobre a relação entre Piaget e Rousseau, ver Freitag (1991) e Machado (2022).

[33] Não posso deixar de mencionar o tema do conhecimento útil que, no *Emílio*, não se confunde com pragmatismo nem com utilitarismo. Esse tema complexo foi objeto de uma interessante tese de doutorado na Unicamp (Vieira, 2017).

[34] Rousseau seria um "longínquo inspirador" da pedagogia nova, nas palavras de Clermont Gauthier (2014, p. 165).

[35] Sobre Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), recorro a Arce (2002) e Bontempi Jr. (2019).

[36] Dos vários livros escritos pelo inventor de Summerhill, destaco *Summerhill School: A New View of Childhood*: "muitas vezes fui chamado de discípulo de Rousseau, mas só fui ler *Emílio* cinquenta anos depois de abrir Summerhill. Então me senti muito humilde ao descobrir que o que um homem, duzentos anos atrás, escreveu em teoria, eu vinha praticando na ignorância de suas ideias" (Neill, 1992, p. 242).

era o "Rousseau do século 20". Bruno Bettelheim (1904-1990), por outro lado, vê na filosofia de Summerhill (*apud* Hart, 1972, p. 88-89) uma "ingenuidade encantadora" inspirada em Rousseau, e evocando a autoridade de Freud contra Neill, afirma com bastante franqueza: "seu otimismo ingênuo está em total contraste com o pessimismo freudiano no que diz respeito à natureza humana"[37].

Esses são exemplos que, válidos ou não, mostram as dificuldades inerentes aos esforços de aplicação da pedagogia de Rousseau. Poderíamos recorrer à ideia de "contrato pedagógico" (Francisco, 1999) a fim de dizer que aplicar o *Emílio* nas escolas é uma tarefa tão difícil e tão polêmica quanto tentar aplicar o *Contrato Social* na realidade empírica (os capítulos do legislador e da religião civil no *Contrato* são suficientes para que se entenda a dificuldade da questão)[38]. A aplicação do *Emílio* exige muitas mediações e não é o caso de discutirmos esse tema espinhoso. Nesse sentido, o "delírio literário coletivo" ao qual Afonso Arinos de Melo Franco se refere poderia ser entendido, num viés de psicologia das massas, como sintoma da patologia ligada à dificuldade de se traduzir as ideias abstratas do *Emílio* de Rousseau na língua da prática do *Emílio* das escolas normais, bem como ao ressentimento social decorrente de tal desejo irrealizável.

Considerações finais

O reconhecimento da filosofia *sui generis* de *Emílio* no Brasil diz respeito à novidade teórica de tratar do desenvolvimento humano antecipando a epistemologia genética de Piaget, como entendeu Lourenço Filho. Em segundo lugar, esse reconhecimento diz respeito também à

[37] Para os exemplos brasileiros de *commonwealths* inspiradas em Summerhill, ver o livro de Helena Singer (2010).

[38] Sobre a recepção do *Contrato Social* pelos revolucionários de 1789, minha referência é o livro-tese de Milton Meira do Nascimento, *Opinião Pública e Revolução* (Nascimento, 1989). Do mesmo autor, há ainda um importante artigo sobre o problema da aplicação do *Contrato* no âmbito dos projetos políticos históricos (ver Nascimento, 1988).

formação de uma comunidade de leitores de obras de filosofia da educação que não exclui de pronto aquelas que não se mostram imediatamente *aplicáveis* na realidade das instituições escolares, tal como sugere a leitura de Roque Spencer Maciel de Barros.

No fundo, a recepção do *Emílio* é uma questão de mobilidade da tradução, num dos sentidos que Roger Chartier (2022) entende a mobilidade dos livros[39]. No caso deste artigo, refiro-me àquilo que os editores e os tradutores colocam de si na obra publicada que chega às mãos do leitor. As sucessivas interferências desses agentes no processo de formação do público leitor – sobretudo as interferências de viés editorial – produzem, do ponto de vista da interpretação das obras circulantes, certas "metamorfoses", para utilizarmos a expressão de Bento Prado Jr. (1972, p. 9). Esses agentes produzem translação em sentido *lato* porque, ao escolherem e fazerem circular os textos que traduzem e interpretam, estão interferindo ativamente em dois processos inter-relacionados: o de produção da obra material e o da formação de seus leitores efetivos. É nesse sentido que podemos dizer que a obra de John Dewey foi transladada por Anísio Teixeira. Ao agirem dessa maneira, os intermediários do texto em movimento tornam-se responsáveis também pela constituição de um sistema de literatura pedagógica.

A tradução do *Emílio* entregue por Sérgio Milliet reflete um percurso de reabilitação da obra, outrora desqualificada por Teixeira, como texto digno de reflexão científica, pois, no novo contexto, ganha o selo de legitimidade por parte de leitores que, nos anos seguintes, passariam a interpretar o pensamento pedagógico de Rousseau do ponto de vista de correntes da psicologia experimental inspiradas no modelo epistemológico de Piaget. A autoridade desse "romance de tese pedagógica", para lembrarmos as palavras do próprio Milliet, poderia ser reconhecida por psicólogos, educadores e filósofos apesar de ser um texto comunicado em estilo romanesco. É, aliás,

[39] Para Chartier (2022, p. 18), é estreita a relação entre mobilidade e materialidade das obras e, no caso de mobilidade causada por edições traduzidas, ele observa que a instabilidade do texto se reflete na variação do público de leitores: "dando às 'mesmas' obras, numa mesma língua, textos que diferem em sua literalidade e materialidade, as sucessivas edições produzem novos públicos, usos e sentidos".

para combater as leituras anacrônicas que devemos observar: o século XVIII corresponde ao momento em que tanto o romance como gênero literário quanto o discurso científico como saber independente da metafísica ainda se encontravam em estágio embrionário em seus arcos de desenvolvimento, e por isso mesmo não devemos julgar como absurdo que um tratado de ciência moderna, ciência da natureza humana, ciência do desenvolvimento do espírito humano, de psicologia moral etc. tenha sido escrito numa forma que hoje classificaríamos como *literária*.

O paradoxo, que é marca característica do pensamento rousseauniano, se mostra também na recepção do *Emílio* reconhecido historicamente como romance de tese, ou, se quisermos, romance de tese *filosófica*. Por um lado, o tratado de educação de Rousseau recusa a metafísica e se identifica com os textos científicos da modernidade, e, por outro lado, as ideias pedagógicas do *Emílio* são intraduzíveis na linguagem da prática dos educadores, seja pelo caráter altamente abstrato da reflexão rousseauniana, seja pelo estilo romanesco da narrativa de formação do aluno imaginário de nosso autor. Como classificar, na realidade efetiva das coisas, uma obra que não pode ser facilmente reconhecida no repertório de gêneros padronizados nos quais nosso espírito crítico se acomoda? Eis um enigma comum às áreas de educação, de filosofia e – por que não? – de filosofia da educação.

Referências

ARCE, Alessandra. *A pedagogia na "Era das Revoluções"*: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

ARENA, Francesca. L'allaitement, savoirs et pouvoirs: la deuxième moitié du XVIII^{e} siècle. *In*: ARENA, Francesca *et al* (Ee.). *Allaiter de l'Antiquité à nos jours*: histoire et pratiques d'une culture en Europe. Turnhout: Brepols, 2022. p. 101-109. DOI : https://doi.org/10.1484/M.GEN-EB.5.127423.

BADINTER, Elisabeth. *L'amour en plus*: histoire de l'amour maternel (XVII^{e}-XX^{e} siècle). Paris: Flammarion, 1980.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. *Meditação sobre Rousseau*. São Paulo: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1963.

BELLO, Ruy de Ayres. *Pequena história da educação*. 4. ed. São Paulo: Livros do Brasil, 1965.

BELLO, Ruy de Ayres. Rousseau. *In*: COSTA, Cruz *et al*. *Grandes educadores*: Platão, Rousseau, Dom Bosco, Claparède. Porto Alegre: Globo, 1949. p. 51-123.

BONTEMPI JR., Bruno. O pedagogo prático e seu método em perene construção: J. H. Pestalozzi (1746-1827). *In*: BOTO, Carlota (Org.). *Clássicos do pensamento pedagógico*: olhares entrecruzados. Uberlândia: EdUFU, 2019. p. 71-87. DOI: https://doi.org/10.7476/9786558240273.0005.

BOTO, Carlota. Liberdade bem regrada: uma leitura pedagógica da filosofia do *Emílio*. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 52, p. 1-6, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/198053149284.

BOTO, Carlota. *Instrução pública e projeto civilizador*: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola. São Paulo: Ed. Unesp, 2017.

BOTO, Carlota. Um credo pedagógico na democracia escolar: algum traçado do pensamento de John Dewey. *Educação*, Porto Alegre, v. 29, n. 3, p. 599-619, 2006.

BOTO, Carlota. O *Emílio* como categoria operatória do pensamento rousseauniano. *In*: MARQUES, José Oscar de Almeida (Org.). *Verdades e mentiras*: 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 369-387.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Helena Antipoff – psicóloga e educadora*: uma biografia intelectual. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2012.

CANDIDO, Antonio. O escritor e o público. *In*: CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006. p. 83-98.

CANDIDO, Antonio. Sérgio Milliet, crítico. *In:* GONÇALVES, Lisbeth Rebollo (Org.). *Sérgio Milliet – 100 anos*: trajetória, crítica de arte e ação cultural. São Paulo: ABCA; Imprensa Oficial do Estado, 2005. p. 17-35.

CANDIDO, Antonio. A revolução de 1930 e a cultura. *Novos Estudos (Cebrap)*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 27-36, 1984.

CHARTIER, Roger. *Editar e traduzir*: mobilidade e materialidade dos textos (séculos XVI-XVIII). Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Ed. Unesp, 2022.

CHRISTIANO, Ana Priscilla. *O encontro da psicologia com a educação nos discursos brasileiros sobre a criança de zero a seis anos*. 183 f. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

CLAPARÈDE, Édouard. *A escola sob medida e estudos complementares*. Trad. Maria Lúcia do Eirado Silva. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

CLAPARÈDE, Édouard. *A educação funcional*. 5. ed. Trad. J. B. Damasco Penna. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1958.

CLAPARÈDE, Édouard. J.-J. Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance. *Revue de Métaphysique et de Morale*, Paris, ano XX, t. 3, p. 391-416, 1912.

CUNHA, Marcus Vinicius da. *John Dewey*: uma filosofia para educadores em sala de aula. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DALBOSCO, Claudio Almir; ROSSETTO, Miguel da Silva. John Dewey como leitor de Jean-Jacques Rousseau: o problema da formação das capacidades humanas. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 68-83, 2019. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n1.004.

DEWEY, John. *Democracia e educação*: introdução à filosofia da educação. 4. ed. Trad. Godofredo Rangel. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1979.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1971.

DOZOL, Marlene de Souza. *Da figura do mestre*. São Paulo: Edusp, 2003.

EBY, Frederick. *História da educação moderna*: teoria, organização e práticas educacionais. Trad. Maria Angela Vinagre de Almeida, Nelly Aleotti Maia e Malvina Cohen Zaide. Porto Alegre: Globo, 1962.

FAGUET, Émile. *Dix-huitième siècle*: études littéraires. 16. éd. Paris: Société Française d'Imprimerie et de Librairie, 1898.

FISH, Stanley. *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge: Harvard University Press, 1980.

FORTES, Luiz Roberto Salinas. Dos jogos de teatro no pensamento pedagógico e político de Rousseau. *Discurso*, São Paulo, n. 10, p. 79-85, 1979. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2318-8863.discurso.1979.37860.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau. *In*: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Autoridade e autonomia na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

FRANCO, Afonso Arinos de Melo. *O índio brasileiro e a Revolução Francesa*: as origens brasileiras da teoria da bondade natural. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

FREITAG, Barbara. *Piaget e a filosofia*. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

GAL, Roger. *História da educação*. Trad. Lívio Xavier. São Paulo: Difel, 1954.

GATTI JÚNIOR, Décio. As ideias de Rousseau nos manuais de história da educação com autores estrangeiros publicados no Brasil (1939-2010). *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 475-498, 2014. DOI: https://doi.org/10.14393/che-v13n2-2014-4.

GAUTHIER, Clérmont. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. *In*: GAUTHIER, Clérmont; TARDIF, Maurice (Orgs.). *A pedagogia*: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 153-177.

HART, Harold (Org.). *Pour ou contre Summerhill*. Paris: Payot, 1972.

HOFSTETTER, Rita. *Genève*: creuset des sciences de l'éducation (fin du XIX^{e} siècle – première moitié du XX^{e} siècle). Genève: Droz, 2010. DOI : https://doi.org/10.3917/droz.hofst.2010.01.

HUBERT, René. *História da pedagogia*. Trad. Luiz Damasco Penna & J. B. Damasco Penna. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1957.

JARDIM, Renato. *Escola nova, collectivismo e individualismo*. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1936.

KAWAUCHE, Thomaz. *Educação e filosofia no* Emílio *de Rousseau*. São Paulo: Ed. Unifesp, 2021.

KAWAUCHE, Thomaz. Rousseau no Brasil: levantamento bibliográfico. Disponível em: https://giprousseau.blogspot.com/p/bibliografia-sobre-rousseau.html. Acesso em: 4 jan. 2024.

KÉVORKIAN, Boghos. *L'Émile de Rousseau et l'Émile des écoles normales*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1948.

LEIF, Joseph; RUSTIN, Georges. *Pedagogia geral pelo estudo das doutrinas pedagógicas*. Trad. Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1960.

LIMA, Ana Laura Godinho. Os temas da evolução e do progresso nos discursos da psicologia educacional e da história da educação. *Revista História da Educação*, v. 23, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/2236-3459/93208.

LIMA, Ana Laura Godinho; CATANI, Denice Barbara. "Que tipo de aluno é esse?": psicologia, pedagogia e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 571-593, 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206202.

LOMBARDI, Marina Salles Leite. *O caminho da liberdade em* Emílio*, de Jean-Jacques Rousseau*. Curitiba: Appris, 2022.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. *Introdução ao estudo da Escola Nova*: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 14. ed. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. A atualidade de Rousseau. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 38, n. 88, p. 6-22, 1962.

LUZURIAGA Y MEDINA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. Trad. Luiz Damasco Penna. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1955.

MAAS, Wilma Patricia. *O cânone mínimo*: o *Bildungsroman* na história da literatura. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

MACHADO, Diandra Dal Sent. *Rousseau e Piaget*: afetividade, desenvolvimento da razão e educação. Porto Alegre: Zouk, 2022.

MACHADO, Lourival Gomes. *Homem e sociedade na teoria de Jean-Jacques Rousseau*. 141 f. 1954. Tese (Provimento de Cátedra) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1954.

MARTINS FILHO, José. *Como e por que amamentar*. 2. ed. São Paulo: Sarvier, 1984.

MILLIET, Sérgio. *Diário crítico, v. VI (1948-1949)*. 2. ed. São Paulo: Martins, 1981.

MIRANDA SANTOS, Theobaldo. *Psicologia da criança*: para uso das escolas normais, institutos de educação e faculdades de filosofia. Rio de Janeiro: Livraria Boffoni, 1948.

MONROE, Paul. *História da educação*. Trad. Nelson Cunha de Azevedo. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1939.

MONTESSORI, Maria. *A descoberta da criança*: pedagogia científica. Trad. Pe. Aury Maria Azélio Brunetti. Campinas: Kirion, 2017.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2009.

NASCIMENTO, Milton Meira do. *Opinião pública & revolução*: aspectos do discurso político na França revolucionária. São Paulo: Nova Stella/Edusp, 1989.

NASCIMENTO, Milton Meira do. O contrato social – entre a escala e o programa. *Discurso*, São Paulo, n. 17, p. 119-129, 1988. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2318-8863.discurso.1988.37933.

NEILL, Alexander S. *Summerhill School*: A New View of Childhood. Nova York: St. Martin's Griffin, 1992.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Ed. Massangana, 2010.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 9-40, 2000. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400002.

OTTAVI, Dominique. *De Darwin à Piaget*: pour une histoire de la psychologie de l'enfant. Paris: CNRS, 2009. DOI: https://doi.org/10.4000/books.editionscnrs.7526.

PAGNI, Pedro Ângelo. *Anísio Teixeira*: experiência reflexiva e projeto democrático – a atualidade de uma filosofia da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. Lição de autonomia. *Folha de São Paulo*, Caderno Mais!, 4 de maio de 1997.

PIAGET, Jean. *Biology and Knowledge*: An Essay on the Relations between Organic Regulations and Cognitive Processes. Trad. Beatrix Walsh. Chicago: The Chicago Press, 1971.

PITANO, Sandro de Castro. *Educação e política em J-J Rousseau e Paulo Freire*: a questão da desigualdade social. Pelotas: Seiva, 2004.

PONCE, Anibal. *Educação e luta de classes*. Trad. José Severo de Camargo Pereira. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PRADO JR., Bento. Lecture de Rousseau. *Discurso*, São Paulo, n. 3, p. 9-66, 1972. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2318-8863.discurso.1972.37738.

RABELLO, Sylvio. *Psychologia da infancia*: para uso nas escolas normais e institutos de educação. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1937.

RIBOULET, Louis. *História da pedagogia*. Trad. Justino Mendes. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1951.

ROBALLO, Roberlayne de Oliveira Borges. *Manuais de história da educação da Coleção Atualidades Pedagógicas (1933-1977)*: verba volant, scripta manent. Curitiba, 2012. 373 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação*. Trad. Thomaz Kawauche. São Paulo: Ed. Unesp, 2022.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou Da educação*. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Difel, 1968.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Œuvres complètes*, *t. I*. Paris: Gallimard, 1959.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Obras*. Trad. Lourdes Santos Machado. Porto Alegre: Globo, 1958.

SANTOS, Daise Silva dos; MIGNOT, Ana Chrystina; PERDOMO, Selma Barboza. À beira do cais: um divulgador das ideias de Édouard Claparède em Minas Gerais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-469824999.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Emerson Correia da. *As apropriações e representações de Édouard Claparède no Brasil (1928-1973)*. 2013. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciência campus de Marília da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2013.

SILVA, Vivian Batista da. *Livros que ensinam a ensinar*: um estudo sobre os manuais pedagógicos brasileiros (1930-1971). Curitiba: Appris, 2019.

SINGER, Helena. *República de crianças*: sobre experiências escolares de resistência. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SOUSA, Germana Henriques Pereira de. Tradução e sistema literário: contribuições de Antonio Candido para os Estudos da Tradução. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 56-74, 2015. DOI: https://doi.org/10.5007/36839.

STRECK, Danilo Romeu. Rousseau e os paradoxos da educação latino-americana. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 41, p. 69-83, 2012.

SULEIMAN, Susan Rubin. *Authoritarian Fictions*: The Ideological Novel As a Literary Genre. Princeton: Princeton University Press, 1993.

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação*: a escola progressiva ou a transformação da escola. 6. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1971.

TEIXEIRA, Anísio. A mensagem de Rousseau. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 38, n. 88, p. 3-5, 1962.

TEIXEIRA, Anísio. *Aspectos americanos de educação – Relatório apresentado ao governo do Estado da Bahia pelo Director Geral de Instrucção, comissionado em estudos na América do Norte*. Salvador: s.n., 1928.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida; CARVALHO, Marta. A tradução de John Dewey na coleção autoral Biblioteca da Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 141, p. 999-1.015, 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/es0101-73302017157307.

TOMAZETTI, Elisete. *Filosofia da educação*: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. *A difusão das idéias de Piaget no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

VIEIRA, Terezinha Duarte. *As noções de conhecimento útil e sua relação com a formação da autonomia de Emílio*: um estudo sobre o projeto pedagógico de Rousseau. 2017. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação de Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

Data de registro: 08/01/2024

Data de aceite: 31/07/2024