

A Nova Sophia, ou, o feminino e a formação integral em Rousseau e Wollstonecraft



ALESSANDRA CARVALHO ABRAHÃO SALLUM

Uberaba (MG),
2022



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO –
CAMPUS UBERABA**

**Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET)
Mestrado Profissional em Educação Tecnológica (MPET)**

ALESSANDRA CARVALHO ABRAHÃO SALLUM

**A NOVA SOPHIA, OU, O FEMININO E A FORMAÇÃO INTEGRAL
EM ROUSSEAU E WOLLSTONECRAFT**

Uberaba - MG
2022

ALESSANDRA CARVALHO ABRAHÃO SALLUM

**A NOVA SOPHIA, OU, O FEMININO E A FORMAÇÃO INTEGRAL
EM ROUSSEAU E WOLLSTONECRAFT**

Dissertação de conclusão apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica – curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) – Campus Uberaba.

Linha de Pesquisa: II – Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), inovação tecnológica e mudanças educacionais.

Professor Orientador: Dr. Luiz Maurício Bentim da Rocha Menezes

Uberaba - MG
2022

Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Referência do IFTM –
Campus Uberaba-MG

S38n Sallum, Alessandra Carvalho Abrahão
A nova Sophia, ou, o feminino e a formação integral em Rousseau
e Wollstonecraft / Alessandra Carvalho Abrahão Sallum – 2022.
334 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Maurício Bentim da Rocha Menezes
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica)
Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Campus Uberaba - MG, 2022.

1. Educação feminina. 2. Formação integral. 3. Wollstonecraft. 4.
Rousseau. 5. Filosofia da Educação. I. Menezes, Luiz Maurício
Bentim da Rocha. II. Título.

CDD 370.1

FOLHA DE APROVAÇÃO

20/10/2022

DOCS/IFTM - 0000420600 - ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO

ALESSANDRA CARVALHO ABRAHÃO SALLUM

A nova Sophia, ou, o feminino e a formação integral em Rousseau e Wollstonecraft

FOLHA DE APROVAÇÃO DEFESA DISSERTAÇÃO

Data da aprovação: 27/09/2022

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e orientador: Prof. Dr. Luiz Maurício Bentim da Rocha Menezes

IFTM Campus Uberaba

Membro Titular Prof. Dr. Welisson Marques

IFTM Campus Uberaba

Membro Titular Prof. Dr. José Benedito de Almeida Júnior

Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Membro Titular Prof. Dr. Oswaldo Munteal Filho

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Local: Sala de Videoconferência - Google meet

OSWALDO MUNTEAL FILHO
UERJ - MEMBRO EXTERNO DE BANCA DE QUALIFICAÇÃO/DEFESA DE MESTRADO/PÓS-GRADUAÇÃO



Documento assinado eletronicamente por OSWALDO MUNTEAL FILHO, UERJ - MEMBRO EXTERNO DE BANCA DE QUALIFICAÇÃO/DEFESA DE MESTRADO/PÓS-GRADUAÇÃO, em 06/10/2022, às 18:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

JOSÉ BENEDITO DE ALMEIDA JÚNIOR
UFU - MEMBRO EXTERNO DE BANCA DE DEFESA DE Mestrado/ESPECIALIZAÇÃO



Documento assinado eletronicamente por JOSÉ BENEDITO DE ALMEIDA JÚNIOR, UFU - MEMBRO EXTERNO DE BANCA DE DEFESA DE Mestrado/ESPECIALIZAÇÃO, em 07/10/2022, às 07:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

WELISSON MARQUES
PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO



Documento assinado eletronicamente por WELISSON MARQUES, PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, em 13/10/2022, às 09:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

LUIZ MAURICIO BENTIM DA ROCHA MENEZES
PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO



Documento assinado eletronicamente por LUIZ MAURICIO BENTIM DA ROCHA MENEZES, PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, em 20/10/2022, às 19:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://www.iftm.edu.br/autenticacao/> informando o código verificador FF1BC5D e o código CRC 26925ABD.

PESQUISADORA

Alessandra Carvalho Abrahão Sallum – Psicóloga

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba
Uberaba - MG

Contato: alessandra.sallum@estudante.iftm.edu.br

ORIENTADOR

Prof. Dr. Luiz Maurício Bentim da Rocha Menezes

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba
Uberaba - MG

Contato: luizmauricio@iftm.edu.br

Aos dois cintilantes lumes feéricos que minoram a
sombria face do coração lancinado.

AGRADECIMENTOS

Um dos principais derivados da capacidade de amar é o sentimento de gratidão. A gratidão é essencial à construção da relação com o objeto bom e fundamenta também a apreciação da bondade nos outros e em si próprio.

Melanie Klein

Era 1997, quando meu namorado me levou, com orgulho, para mostrar a escola Agro-técnica, onde havia feito o ensino médio integrado ao curso Técnico em Agropecuária, lembro-me de pensar, ao ver o cintilar de seus olhos, que nunca havia sentido satisfação tão grande estando eu mesma num ambiente escolar. Sofrera várias injúrias em meu percurso e contava os dias, tal qual uma inocente encarcerada, para ver-me desvencilhada de tais horrores. Qual não foi minha surpresa quando, mais de vinte anos depois, eu voltaria àquele local, agora Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba, candidando-me a uma vaga como aluna especial e, posteriormente, aluna regular do Mestrado Profissional em Educação Tecnológica. Essa experiência aprazível e desafiadora trouxe para meu íntimo aquela satisfação que outrora vira no olhar do meu atual esposo.

Findada essa divagação, inicio meus agradecimentos por ele, Noé, que, desde o primeiro dia nunca desistiu de mim, proporcionando-me dias da mais elevada felicidade em minha vida. Regalou-me, outrossim, com a maior das preciosidades – Mona Kamilly, nossa única e perfeita filha, a quem agradeço por ser meu recanto de paz.

Sou grata a meus pais e irmãos que, enfrentando as agruras do preconceito, proporcionaram-me, de forma não intencional, as bases para chegar até aqui.

Integrar uma minoria é complexo. Até o momento, sou a única albina de Uberaba a chegar tão longe na carreira acadêmica. Sinto orgulho, mas também consternação por ver meus iguais ficando pelo caminho, por falta de apoio e oportunidades. Que minha jornada, sem qualquer pretensão de enaltecimento pessoal, lhes sirva de inspiração.

Quando, na primeira aula, um rapaz barbudo de forte sotaque carioca iniciou a leitura de um trecho do Protágoras, de Platão, eu soube que com ele queria estudar. Sempre fui encantada pela mitologia, filosofia e história. Através dele conheci Wollstonecraft, aprofundei minha compreensão sobre Rousseau, aprendi até Marx... Além de orientador, o professor Luiz Maurício Bentim da Rocha Menezes tornou-se um amigo, ouvinte de meus murmúrios e tagarelices com admirável paciência.

Com especial carinho cumprimento os professores Oswaldo Munteal Filho, Welisson Marques, Geraldo Lima, Paula Nakamoto, Hugo Rufino, André Lemos, Adriano Martins,

Anderson Brettas e Otaviano Pereira que, amavelmente, contribuíram para minha caminhada. Não sei se experimentarei novamente essa deliciosa sensação de pertencimento que me proporcionaram. Ao professor José Benedito de Almeida Júnior ofereço um singelo sorriso, cheio de gratidão por tê-lo comigo nesse processo. Quanta gentileza recebi de ti em cada suave palavra.

Duas mulheres em especial merecem todo o meu afeto. Trícia Roza, minha melhor amiga da vida, desde a mais tenra de idade, que despertou em mim o ímpeto pelo estudo, já esmorecido. Você sabe, minha irmã, que, sem sua participação, nada disso teria saído do campo do desejo. A outra, personificação do feminino em seu esplendor e graça, bailarina, sacerdotisa, bruxa, professora, sábia, amiga, Maria Elizabeth Bueno de Godoy, tem meu respeito e admiração. Seu sopro inspirou-me as primeiras reflexões para tecer esta dissertação, uma epopeia particular. Suas palavras, sempre coerentes, guiaram-me na dura jornada. Em uníssono produzimos a tradução da biografia e obras póstumas, trouxemos à luz uma mulher cujo valor havia sido desvanecido – Mary Wollstonecraft. Cada uma de nós, a seu modo, fez a viagem pelo Estige, fitou o vazio nos olhos do Caronte e retornou, florescendo, mesmo nas mais áridas paragens. As Erínias fazem seu trabalho, nós o nosso.

Meus colegas da Turma VII do MPET, obrigada por confiarem em meu potencial. Professores, coordenação e demais colaboradores, saibam que vocês mudaram a vida desta que aqui humildemente agradece.

Minha psicanalista, Andrea de Davide Ratto Morelli, não consigo descrever o quanto você tem sido crucial, uma mão amiga, amparando essa longa jornada. Aos pacientes e colegas de trabalho, agradeço a tolerância e incentivo.

Passaria infundáveis linhas dedicando minha mais sincera gratidão à altíssima Natureza, mãe nem sempre justa, por mandar a chuva mansa que embalou meu sono ou o arco-íris que coloriu meus olhos cansados, mas ela sabe daquilo que se acha guardado nos recônditos de minha alma.

É nesse transbordamento de menções amorosas que encerro, com a candura de bons sentimentos tomando meu coração. Que se faça o silêncio e a paz.

Envelheço aprendendo sempre Sólon repetia frequentemente este verso em sua velhice [...] A juventude é o momento de estudar a sabedoria; a velhice é o momento de praticá-la. A experiência instrui sempre, confesso-o; mas somente é útil para o espaço de tempo que se tem diante de si. É no momento em que é preciso morrer que se deve aprender como se deveria ter vivido?

Jean-Jacques Rousseau

Aquela que pode distinguir a aurora da imortalidade nos raios que atravessam a noite nebulosa da ignorância, trazendo a promessa de um dia mais luminoso, respeitará, como um templo sagrado, o corpo que abriga uma alma capaz de aperfeiçoar-se.

Mary Wollstonecraft

RESUMO

A nova Sophia, ou, o feminino e a formação integral em Rousseau e Wollstonecraft.

Esta pesquisa foi realizada no Mestrado Profissional em Educação Tecnológica, focado nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), inovação tecnológica e mudanças educacionais (linha II) do IFTM – Campus Uberaba. Nosso objetivo geral foi desenvolver a ideia de formação integral e educação feminina no pensamento de Rousseau e Wollstonecraft, observando suas convergências e distanciamentos. Desdobramos como objetivos específicos compreender e historicizar o ideário educacional desses autores, observar a contribuição de seus textos para o desenvolvimento da formação integral e expor suas ideias acerca do lugar ocupado pela mulher nesse contexto. Analisamos o pensamento rousseauiano acerca da educação e formação integral em *Emílio*, bem como de Mary Wollstonecraft, em *Reivindicação dos Direitos da Mulher*. Wollstonecraft critica o pensamento rousseauiano, costumes sociais e a forma desigual como homens e mulheres tinham acesso à educação e vida pública. A Nova Sophia, por nós proposta, critica a maneira como se dava a educação feminina no século XVIII, analisando os recursos precursores da educação tecnológica. A questão fundamental é: como as obras de Rousseau e Wollstonecraft contribuíram para o desenvolvimento do conceito de formação humana integral? Nossas perguntas de pesquisa são: quais aproximações e distanciamentos são notados entre os pensamentos destes autores confrontando-se suas propostas educacionais? Como se delineou a alteridade feminina no legado humanista para a formação integral? Nossa justificativa baseia-se no estudo do impacto causado pela desigualdade de oportunidades educacionais e sociais devido às diferenças de gênero. Trouxemos, a partir de um minicurso, da tradução de sua biografia e textos póstumos, como Produto Técnico Tecnológico (PTT), Mary Wollstonecraft, autora pouco abordada na educação brasileira. Na pesquisa bibliográfica, utilizamos o método de Revisão Integrativa Sistemática, com abordagem exploratória e quantitativa do *corpus* levantado para análise, seguido de um exame qualitativo e explicativo dos dados obtidos, verificando um escasso número de trabalhos relevantes nas bases de dados. Vimos que ambos criticavam os modelos de educação vigentes, dando preferência a uma formação que valorize os potenciais do indivíduo em cada etapa do desenvolvimento. Defendiam o fim das recitações, salientando que os processos de aprendizagem poderiam ser facilitados a partir do contato com a natureza, experimentação e valorização de um estilo simples, que não corroborasse os coquetismos e frivolidades da sociedade setecentista. Ademais, buscaram inspiração nos modelos educacionais da Paideia grega, que inspirou aprofundamento nesse conceito, a fim de desvelar as formas de inserção da mulher no ambiente educacional, bojo de nossa proposta para a educação da Nova Sophia. Wollstonecraft propunha igualdade de gênero nos contextos socioeconômico e educacional, leis iguais para ambos os gêneros, direito a propriedade própria, administração de herança e guarda dos filhos; em suma, o que conhecemos como direitos humanos básicos. Para ela, o grande problema da falta de demonstração de conhecimento científico pelas mulheres devia-se à estrutura patriarcal na qual eram criadas. Não almejamos conceder à Nova Sophia igualdade em relação aos homens, pois o gênero feminino possui sua alteridade. Trata-se de proporcionar-lhe oportunidades de equidade para ocupar seu espaço como cidadã e agente de mudanças sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Wollstonecraft. Rousseau. Formação Integral. Educação Feminina. Filosofia da Educação.

ABSTRACT

The new Sophia, or, the feminine and the integral formation in Rousseau and Wollstonecraft

This work is the result of the research accomplished in the Professional Masters in Technological Education with emphasis on the Information and Communication Technologies (ICTs), the technological innovation and educational changes (IFTM'S research line II), at IFTM's Uberaba Campus. Our general objective was the development of the idea of integral formation and female education, both in Rousseau and Wollstonecraft's thoughts, thus reflecting on their convergences and distances. As main objectives we've aimed at the comprehension and historicization of the educational ideal in the works of both authors developed along the theoretical debate, here exposed, and the contribution of their work for the development of this integral formation, as well as their approach to the woman's role in this very context. In Rousseau's works we've chosen to analyze *Emile, or on Education's Book V*; in Mary Wollstonecraft, her work entitled *A Vindication of the Rights of Woman*, in which she criticizes Rousseau's thought and others, such as the mores and the unequal achievements in education and in society between men and women. The New Sophia as presented in this study refers to the common state of education in the eighteenth century, especially women education, analyzing the pioneer resources of a technologic education. The major question in this study is: to which extent the works of Rousseau and Wollstonecraft have contributed for the development of the concept of human integral formation? The research arguments concern the approaches and divergences in the authors' thoughts considering their educational proposals; and how has the feminine alterity been molded in the humanist legacy in terms of this formation? Our justification is based on the study of the impact caused by the inequality of educational and social opportunities due to gender differences. Therefore, we've presented Mary Wollstonecraft's approach in a short-term course, from the translation of her official biography and part of her posthumous works as a technical technological product. We've also accomplished bibliographic research using the Systematic Integrative Review method from an exploitive and quantified approach of the literary corpus, conforming the quality and explanatory phase of the previous collected data, revealing a scarce number of relevant works found. We've noted that both authors criticized the educational models of their time, acknowledging a process which would enable each part of the process. Both stood for the end of recitations, reckoning the role of nature in the process of education, the experiencing and validation of the simple against the coquetry and frivolity of the 1700's society. Furthermore, they have been inspired by the educational models of the Greek *paideia* which inspired the development of this concept, aiming at the recognition of the women's role in this process, the very objective of this study's proposal. Wollstonecraft proposed gender equality in the social economic and educational levels, in the dispensation of law and justice, the right to property ownership, inheritance self-administration and the legal custody of the children. All the aspects known nowadays as basic human rights. She understood that the great problem of lack of scientific knowledge amongst women was due to the patriarchal structure in which they were bred. We do not aim at addressing in *The New Sophia* the equality towards men, as we reckon the feminine alterity. It is just a matter of equity which simply regards their citizenry and action as relevant in a social context.

KEYWORDS: Wollstonecraft. Rousseau. Integral Formation. Female Education. Philosophy of Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fluxograma prisma explicando o processo de levantamento bibliográfico integrativo	49
Figura 2: Emílio, ou, Da Educação	56
Figura 3: Reivindicação dos Direitos da Mulher	87
Figura 4: A Senhorita Mill se junta às mulheres	106
Figura 5: Comparação da Senhora Godwin masculinizada e desenho posterior baseado em pintura realista.....	107
Figura 6: Mary Wollstonecraft Godwin	141
Figura 7: <i>Slide</i> de capa	199
Figura 8: <i>Slide</i> de identificação de Mary Wollstonecraft.....	199
Figura 9: <i>Slide</i> sobre infância de Wollstonecraft	200
Figura 10: <i>Slide</i> sobre o Pai.....	200
Figura 11: <i>Slide</i> sobre a mãe	201
Figura 12: <i>Slide</i> sobre sua adolescência.....	201
Figura 13: <i>Slide</i> sobre o início da vida Adulta	202
Figura 14: <i>Slide</i> Morte de Fanny	202
Figura 15: <i>Slide</i> sobre o Fim da Escola.....	203
Figura 16: <i>Slide</i> com as obras publicadas ainda em vida.....	203
Figura 17: <i>Slide</i> com as obras póstumas	204
Figura 18: <i>Slide</i> sobre a <i>Reivindicação</i>	204
Figura 19: <i>Slide</i> sobre Fuseli	205
Figura 20: <i>Slide</i> sobre Sr. Imlay	205
Figura 21: <i>Slide</i> sobre as desilusões	206
Figura 22: <i>Slide</i> sobre Godwin.....	206
Figura 23: <i>Slide</i> sobre a morte prematura de Wollstonecraft.....	207
Figura 24: <i>Slide</i> de homenagem a Wollstonecraft	207
Figura 25: <i>Slide</i> de Conclusão.....	208
Figura 26: Capa e contracapa de <i>Mary Wollstonecraft: memórias e reflexões</i>	219
Figura 27: Página com ficha catalográfica do livro traduzido	220

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Pressupostos do paradigma dialético	28
Tabela 2: Etapas da Revisão Integrativa Sistemática para a composição do <i>Estado da Arte</i>	32
Tabela 3: Produções científicas: níveis de evidência	36
Tabela 4: Número de trabalhos encontrados em nossos levantamentos, de 2012 a 2021	39
Tabela 5: Dados preliminares dos estudos selecionados para composição do Estado da Arte sobre Rousseau, Wollstonecraft, Formação Integral e Educação Feminina (de 2012 a 2021)	41
Tabela 6: Ficha de caracterização do PTT	134
Tabela 7: Informações referentes ao PPT – minicurso Mary Wollstonecraft: a mulher, sua obra e luta pela educação feminina	221

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Retorno de resultados dos levantamentos de dados para a Revisão Integrativa Sistemática, de 2012 a 2021, separados por <i>String</i>	37
Gráfico 2: Relação geral dos 559 trabalhos segundo sua destinação na pesquisa	38
Gráfico 3: Demonstração do processo de avaliação dos 365 trabalhos sem duplicidade, com destaque para os Critérios de Exclusão.....	40
Gráfico 4: Distribuição dos trabalhos selecionadas ao longo do tempo	43
Gráfico 5: Distribuição das obras selecionadas, ao longo do tempo, divididas por filósofos abordados	44
Gráfico 6: Distribuição das obras selecionadas ao longo do tempo, divididas pelos temas abordados.....	44
Gráfico 7: Relação dos filósofos e termos descritores nos estudos selecionados	46
Gráfico 8: Prevalência dos idiomas dos trabalhos selecionados.....	47
Gráfico 9: Tipos de trabalhos selecionados	47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Relação de todos os 365 trabalhos sem duplicação encontrados na Revisão Integrativa Sistemática (entre 2012 e 2021).....	281
Quadro 2:	Relação dos 165 trabalhos removidos pelos respectivos Critérios de Exclusão	306
Quadro 3:	Trabalhos recusados por baixa qualidade, relativo a Formação Integral e Educação Feminina (com respectivas notas)	310
Quadro 4:	Trabalhos aceitos para composição do Estado da Arte, com identificação dos filósofos mencionados e nota de qualidade dos termos Formação Integral e Educação Feminina	311
Quadro 5:	Trabalhos retornados, por Base de Dados, dos levantamentos para a Revisão Integrativa Sistemática, de 2012 a 2021	313
Quadro 6:	Relação de trabalhos que se repetiram entre as diferentes Bases de Dados.....	314
Quadro 7:	Distribuição dos 359 diferentes trabalhos (não repetidos) nos dez anos de pesquisa (2012 a 2021), identificando as abrangências relevantes em relação à mediana, uma breve apresentação da curva normal (pontilhada) sobreposta a um esboço aproximado da curva real e um gráfico de caixa (sequência de informações da esquerda para a direita)	315
Quadro 8:	Textos do levantamento inicial, sem duplicatas, por filósofos estudados e distribuídos ao longo dos dez anos (de 2012 a 2021)	316
Quadro 9:	Histograma e sobreposição da curva normal e Kernel density dos 359 diferentes textos, nos dez anos da pesquisa.....	317
Quadro 10:	Como interpretar o gráfico de caixa (box plot)	318
Quadro 11:	Resultados dos cálculos de diversos testes de normalidade, dos 359 diferentes textos, nos dez anos de pesquisa.....	319
Quadro 12:	Comparação da curva normal padrão e a curva dos dados e informações relevantes dos 359 diferentes textos do levantamento inicial	320
Quadro 13:	Distribuição dos 49 textos da amostra final, com apresentação da curva normal sobreposta a um esboço aproximado da curva real, juntamente ao gráfico de caixa	321
Quadro 14:	Resultados dos cálculos dos testes de normalidade dos 49 textos selecionados	323
Quadro 15:	Histograma e sobreposição das curvas normal e de Kernel density dos 49 textos da seleção final nos dez anos de pesquisa	323
Quadro 16:	Comparação da curva de Gauss e da curva dos textos da seleção final	324

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1: REVISÃO INTEGRATIVA SISTEMÁTICA	27
1.1 ETAPA 1: TEMA E DELIMITAÇÕES	32
1.2 ETAPA 2: PROCURA DE EVIDÊNCIA	37
1.3 ETAPA 3: AVALIAÇÃO CRÍTICA DAS EVIDÊNCIAS DOS ESTUDOS PRÉ-SELECIONADOS E SELECIONADOS	38
1.4 ETAPA 4: CATEGORIZAÇÃO DOS ESTUDOS SELECIONADOS	40
1.5 ETAPA 5: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	48
1.6 ETAPA 6: SÍNTESE	48
CAPÍTULO 2: ROUSSEAU E A EDUCAÇÃO FEMININA	51
2.1 FILOSOFIA E EDUCAÇÃO EM ROUSSEAU	56
2.2 FORMAÇÃO INTEGRAL NO PENSAMENTO ROUSSEAUNIANO	63
2.3 EDUCAÇÃO FEMININA EM ROUSSEAU	66
CAPÍTULO 3: MARY WOLLSTONECRAFT E A EDUCAÇÃO FEMININA	72
3.1 HISTÓRIA DE VIDA	73
3.2 UMA REIVINDICAÇÃO DOS DIREITOS DA MULHER	86
3.3 EDUCAÇÃO FEMININA EM WOLLSTONECRAFT	100
CAPÍTULO 4: A NOVA SOPHIA E A EDUCAÇÃO FEMININA	109
4.1 ALTERIDADE DO FEMININO	112
4.2 CONVERGÊNCIAS E DISTANCIAMENTOS ENTRE ROUSSEAU E WOLLSTONECRAFT	118
4.3 FORMAÇÃO INTEGRAL E A NOVA SOPHIA	123
CAPÍTULO 5: PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO (PTT)	134
5.1 UMA TRADUÇÃO ACADÊMICA	136
5.2 MARY WOLLSTONECRAFT – MEMÓRIAS E REFLEXÕES	141
5.2.1 Memórias da Autora da Reivindicação dos Direitos da Mulher	141
5.2.1.1 Memórias – Capítulo I. 1759-1775	142
5.2.1.2 Memórias – Capítulo II. 1775-1783	146
5.2.1.3 Memórias – Capítulo III. 1783-1785	149
5.2.1.4 Memórias – Capítulo IV. 1785-1787	153
5.2.1.5 Memórias – Capítulo V. 1787-1790	156
5.2.1.6 Memórias – Capítulo VI. 1790-1792	158
5.2.1.7 Memórias – Capítulo VII. 1792-1795	165
5.2.1.8 Memórias – Capítulo VIII. 1795 e 1796	170

5.2.1.9	Memórias – Capítulo IX. 1796 e 1797	176
5.2.1.10	Memórias – Capítulo X. Momentos Derradeiros	181
5.2.2	Da Poesia, e nosso Deleite pela Beleza da Natureza	188
5.2.3	Dicas	193
5.3	MATERIAL PARA APRESENTAÇÃO DO MINICURSO	198
5.4	MATERIAL COMPLEMENTAR PARA APRESENTAÇÃO	208
5.4.1	Pensamentos sobre a educação das filhas	208
5.4.2	Mary, uma ficção	210
5.4.3	Histórias Originais da Vida Real	210
5.4.4	Uma reivindicação dos direitos dos homens	211
5.4.5	Uma visão histórica e moral da Revolução Francesa	213
5.4.6	Cartas escritas durante uma breve viagem pela Suécia, Noruega e Dinamarca	214
5.5	DISPONIBILIZAÇÃO	219
CONSIDERAÇÕES FINAIS		222
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA		227
APÊNDICES		244
APÊNDICE A: RESUMOS DOS ESTUDOS SELECIONADOS		244
A.1	Luzes e sombras: bases do pensamento burguês sobre a educação feminina no discurso pedagógico de Rousseau	244
A.2	Por que uma mulher deve ter uma mente? Polêmica de Mary Wollstonecraft com a teoria educacional de Rousseau	245
A.3	Casado com a ganância: noivas queimadas em Bangladesh	245
A.4	A Pedagogia de Rousseau e sua crítica à educação na França do século XVIII	246
A.5	A filosofia feminista de Mary Wollstonecraft em relação à educação das mulheres	247
A.6	Ironia e cultura em escritos educacionais feministas: Wollstonecraft, Macaulay e Edgeworth	248
A.7	O guia Routledge para A reivindicação dos direitos da mulher de Wollstonecraft	248
A.8	Nos arredores do cânone: o mito da filósofa solitária e o que fazer a respeito	249
A.9	Mulheres, educação e a estrutura política material na Reivindicação de Mary Wollstonecraft	249
A.10	Teorias do desenvolvimento humano: Wollstonecraft e Mill sobre sexo, gênero e educação	250
A.11	Wollstonecraft acerca da educação como parte das contribuições das questões feministas para a filosofia educacional	251

A.12	A educação feminina no livro A Vindication of the Rights of Woman de Mary Wollstonecraft (1792)	251
A.13	Teoria do conhecimento e educação no pensamento de Jean-Jacques Rousseau	251
A.14	“Emílio” em Rousseau – o pensamento da educação naturalista e sua iluminação para a educação profissional	253
A.15	Cultura e educação em Rousseau: uma análise do Emílio	254
A.16	Mary Wollstonecraft e Virginia Woolf: a educação das mulheres e as dicotomias de valores	254
A.17	Ética numa visão espiritual e metafísica do mundo para a educação integral baseada em valores	255
A.18	Mary Wollstonecraft e Catharine Macaulay na educação	256
A.19	O papel original de mulheres a escravas: Rousseau, educação de gênero e a prisão da vaidade	257
A.20	As ideias de Rousseau nos manuais de história da educação com autores estrangeiros publicados no Brasil (1939-2010)	257
A.21	Educação feminina no Emílio de Jean-Jacques Rousseau	259
A.22	Rousseau como um filósofo do Iluminismo e a igualdade de Sophie e Emílio quanto à educação	259
A.23	Jean-Jacques Rousseau: sociedade e educação	260
A.24	Relações educacionais: justiça social em Rousseau e Wollstonecraft	261
A.25	As primeiras defensoras dos direitos intelectuais das mulheres: estratégias de Wollstonecraft e Rokeya para promover a educação feminina	261
A.26	Virtude natural versus aprendizagem por livros: Rousseau e a grande batalha Iluminista pela educação	262
A.27	A educação do homem em Jean-Jacques Rousseau	263
A.28	Rousseau a respeito dos papéis sexuais, educação e felicidade	263
A.29	Feminismo: Teoria e Práxis	264
A.30	Wollstonecraft, Kant e a política chinesa do filho único: direito à educação versus direito à vida	265
A.31	A emancipação feminina no Iluminismo: um diálogo crítico entre Wollstonecraft e Rousseau	265
A.32	Renaturação ou Corrupção: a encruzilhada da educação em Rousseau	266
A.33	Educação e crítica da modernidade: um encontro entre Rousseau e Hokheimer	268
A.34	A urgência de redescobrir uma educação de qualidade para o desenvolvimento à luz de Jean-Jacques Rousseau	268
A.35	Crítica ao Rousseau na Reivindicação dos direitos da mulher de Mary Wollstonecraft	269

A.36	A questão da mulher em Rousseau e as críticas de Mary Wollstonecraft	270
A.37	Condição da mulher e educação feminina no Jornal O Operário (1909-1913): aproximações e distanciamentos entre positivismo e anarquismo	270
A.38	Educação, mulher e política: diálogos em Rousseau	271
A.39	Enquadrando identidades de gênero na filosofia da educação: Jean-Jacques Rousseau e Mary Wollstonecraft	271
A.40	Rousseau: a educação da mulher e sua formação cívica	272
A.41	As ideias pedagógicas de Rousseau e Pestalozzi: apontamentos sobre o projeto de masculinidade iluminista	273
A.42	Educação em Rousseau: formando homens e cidadãos.....	274
A.43	Como uma fantasiosa espécie de meio-ser: Críticas a Jean-Jacques Rousseau de Mary Wollstonecraft.....	276
A.44	As implicações e o respaldo da obra de Rousseau na educação	276
A.45	Educação, corpo e natureza na obra “O Emílio” de Jean-Jacques Rousseau	277
A.46	A educação segundo o princípio da natureza em Jean-Jacques Rousseau	277
A.47	Rousseau: a cumplicidade entre natureza e patriarcado na educação de Sofia	278
A.48	A polêmica de Mary Wollstonecraft quanto às visões de Rousseau sobre a criação e educação das mulheres.....	279
A.49	Mary Wollstonecraft e a crítica feminista ao Emílio de Rousseau.....	280
	APÊNDICE B: DADOS AUDITÁVEIS DA REVISÃO SISTEMÁTICA (RELAÇÃO DE TODOS OS TRABALHOS ENCONTRADOS E BREVE ANÁLISE).....	280
B.1	Relação de todos os estudos encontrados.....	280
B.2	Documentos descartados pelos Critérios de Exclusão.....	306
B.3	Avaliação por nível de qualidade.....	309
B.4	Breve análise dos dados obtidos.....	313
	ANEXOS	325
	ANEXO A: LICEÇA PARA USO DE E-BOOK DO PROJETO GUTENBERG – MEMÓRIAS DA AUTORA DE REIVINDICAÇÃO DOS DIREITOS DA MULHER POR WILLIAM GODWIN	325
	ANEXO B: DADOS PRELIMINARES DA LICENÇA PARA USO DE E-BOOK DO PROJETO GUTENBERG – OBRAS PÓSTUMAS DE MARY WOLLSTONECRAFT	333

INTRODUÇÃO

“Que pena que Simone não seja um rapaz: teria ido para a Politécnica.” Ouvira muitas vezes meus pais exprimirem esse pesar. Um estudante da politécnica era alguém aos olhos deles. Mas meu sexo não lhes autorizava ambições tão elevadas [...]

Simone de Beauvoir (2017, p. 160)
Memórias de uma moça bem-comportada

Ao introduzir sua obra mais notável, *Reivindicação dos direitos da mulher*, Mary Wollstonecraft se viu obrigada a confessar que “[...] ou a natureza estabeleceu grande diferença entre um homem e outro, ou a civilização que até agora conhecemos tem sido muito parcial” (WOLLSTONECRAFT, 2016a, p. 25). Como criaturas humanas, homens e mulheres vêm ao mundo para desenvolver suas faculdades, conquanto, no estado de coisas em que se achava a sociedade setecentista, faz sentido remontar aos princípios mais elementares. Ali, cada simples verdade sobre a condição feminina e, por conseguinte sua educação, disputavam lugar com toda sorte de impeditivos. Em complemento, ela diz:

Dispensando, então, aquelas belas frases femininas que os homens usam como condescendência para suavizar nossa dependência servil e desdenhando a débil elegância da mente, a sensibilidade notável e a suave docilidade dos modos, que são supostamente característica do sexo mais frágil, desejo mostrar que a elegância é inferior à virtude, que o primeiro objetivo de uma ambição louvável é obter caráter enquanto ser humano, independentemente da distinção de sexo, e que as considerações secundárias devem conduzir a essa simples pedra de toque (*Ibid.*, p. 27-28)

Assim, a condição humana, tomada como conceito geral, dispensando, por ora, as distinções de gênero¹, encontra-se alicerçada na forma como se estabelecem nossas relações sociais, embebidas pelo caldo cultural em que cada geração está mergulhada. O humano, como animal racional, tem sua própria existência e processo formativo intrincados, a partir da educação e trabalho. Aprendemos a nos produzir desde o nascimento, visto que a natureza oferece os meios, mas não garante nossa manutenção. Tais circunstâncias garantem a relevância da educação como um elemento que coincide com a origem da própria humanidade (SAVIANI, 2007, p. 154).

Ato contínuo, pensamos que, com o artifício de uma educação superficial ofertada às figuras femininas, sua importância histórica foi relegada a uma posição de docilidade e submissão, pela centralidade excessiva que a sociedade atribui ao lugar do masculino e suas

¹ Neste trabalho nossa ênfase recai sobre os papéis de gênero, que são socialmente determinados. Entendemos que esta expressão não era utilizada no período, mas ela é a que melhor traduz a ideia que desejamos transmitir.

adjacências. Esta postura, por ironia, medo, ou qualquer razão distinta, nega sistematicamente o espaço de equidade que cabe ao feminino, pelo menos no que tange à perpetuação da espécie. Somos gerados e nascemos de corpos de mulheres que pensam, sentem, mas são deliberadamente silenciadas pela distinção de gêneros historicamente estabelecida. Desde a antiguidade grega, às mulheres coube o cuidado com o lar, o marido e os filhos². Não poderiam participar da democracia ateniense, não possuíam o *status* de cidadãs, visto que não lhes era possível a livre manifestação na *ágora*. Na Idade Média, foram vistas como semelhantes a Eva e detentoras do pecado original, culpa que expiariam adotando uma postura submissa, casta, coberta pela delicadeza e pureza, dignas da Virgem. Àquelas que transgrediam a ordem social, ousando pensar ou se manifestar livremente, eram reservados papéis sociais bastante simbólicos: a bruxa, a louca, ou a prostituta³. Apenas em festivais e funções religiosas a mulher teria voz, ou como a sacerdotisa pagã, ou a freira cristã (RICHARDS, 1993, p. 36).

Dessarte, a divisão social dos papéis de gênero permeou a construção de nossa história. Rovere (2019, p. 14) pondera que “[...] quanto à diferença sexual, é claro que ela existe, mas diz respeito apenas aos órgãos reprodutores; quanto ao resto – como criatura de Deus, como ser da razão, como sujeito de virtude – homem e mulher não diferem em nada”. Na França da Idade Moderna, Olympe de Gouges, que redigiu, em 1791, a *Declaração dos direitos da mulher e da cidadã*, acreditava que as conquistas e direitos ofertados aos homens durante a revolução francesa precisavam ser estendidas às mulheres. Ela lembra a rainha Maria Antonieta que “[...] essa

² Existe uma distinção do lugar ocupado pelo feminino na Grécia, a saber: o modelo ateniense e o espartano. No primeiro, ou no cenário da democracia ateniense, às mulheres reserva-se a absoluta exclusão na participação política e nos negócios da cidade (*pólis*), e seus papéis estão definidos entre esposas (subordinadas aos pais, esposos e, depois de viúvas, aos filhos homens); *hetairas* do grego, *ἑταῖραι*, (companheiras), que tinham formação refinada nas artes da dança, canto e dos belos discursos; as prostitutas (de origem mais humilde); e as escravas. Já no modelo espartano, ao lugar da mulher era reservada uma maior equanimidade, como sua participação nos exercícios do ginásio junto aos rapazes e a sua educação voltada à nutrição e criação dos futuros espartanos. Àquelas de origem aristocrática era reconhecida sua influência junto aos esposos nos negócios de Esparta e, durante a guerra, elas assumiam lugar de voz nas deliberações. Para a referência ver:

LORAU, Nicole. *Maneiras trágicas de matar uma mulher*. Imaginário da Grécia Antiga. Tradução Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Textos de Erudição & Prazer, 1988.

³ Sobre isso, consideramos pertinente a leitura da obra de Sílvia Federici, *Calibã e a bruxa*, em que a autora discute a servidão como relação de classe, enfatizando a politização da sexualidade e o disciplinamento das mulheres. Para ela, houve, com as crises econômicas e o crescimento do capitalismo, uma desvalorização do trabalho feminino, fazendo com que mulheres fossem tratadas como bens comuns, propriedades, em substituição às posses perdidas. Este movimento aprofundou o patriarcado, culminando com a domesticação das mulheres, a luta contra os corpos rebeldes e a redefinição da masculinidade e da feminilidade. Federici (2017, p. 361) discute ainda a influência feminina para a ciência moderna, partindo do conhecimento feminino transgeracional das bruxas e curandeiras. “Nessa linha, *Calibã e a bruxa* mostra que, na sociedade capitalista, o corpo é para as mulheres o que a fábrica é para os homens trabalhadores assalariados: o principal terreno de sua exploração e resistência, na mesma medida em que o corpo feminino foi apropriado pelo Estado e pelos homens, forçado a funcionar como um meio para a reprodução e a acumulação de trabalho. Neste sentido, é bem merecida a importância que adquiriu o corpo, em todos os seus aspectos – maternidade, parto, sexualidade –, tanto dentro da teoria feminista quanto na história das mulheres” (FEDERICI, 2017, p. 34).

revolução acontecerá quando todas as mulheres tiverem consciência de seus destinos deploráveis, e dos direitos que elas perderam na sociedade” (GOUGES, in ROVERE, 2019, p. 254)⁴.

Gouges não foi a única mulher a escrever para o teatro, discutir política ou assistir às sessões da Convenção Nacional ou do Tribunal Revolucionário. Outras já compartilhavam dessas atividades, mas ela “encarnou o patriotismo feminino de mil faces” (ROVERE, 2019, p. 248), deixando para a posteridade uma grande quantidade de panfletos, cartas, folhetos e cartazes, verdadeiros atos políticos em tempos instáveis. “O Terror não a poupou: presa em agosto de 1793, teve tempo de escrever uma breve autobiografia, *Uma Patriota Perseguida*, antes de ser guilhotinada em novembro de 1793” (*Ibid.*, p. 249, grifo da autora). Wollstonecraft possuía maior robustez literária, não se limitando à redação de panfletos e peças. Ela se dedicou, de forma mais consistente, à produção de obras que tratassem de moralidade, política e educação feminina, na mesma época em que Gouges teve sua luta interrompida pela guilhotina. Valendo-se de sua experiência como governanta e professora, empreendeu esforços inicialmente no sentido de produzir manuais de conduta voltados para a formação feminina. Dali expandiu suas habilidades e a abrangência de debates, não perdendo de vista a questão da mulher na sociedade.

Compreendendo que a tarefa de formar subjetividades sempre foi bastante desafiadora, tendemos a buscar normas gerais de conduta, manuais que sirvam como farol para a complexa atividade de fazer de cada indivíduo um ser humano. Iaconelli (2019, p. 9) pondera que “no que tange a criação de humanos, manuais só servem para fazer crer que há fórmulas prontas e a experiência prova que não”. De qualquer maneira, apesar de reconhecer que a beleza do processo de formação humana está na compreensão das singularidades, das subjetividades, manuais produzidos trazem em si a esperança de toda uma época. Buscaremos compreender dois desses títulos – *Emílio, ou, da educação*, mais especificamente o livro V, e *Reivindicação dos direitos da mulher* – em seu contexto sócio-histórico, com vistas a encontrar a maneira como a formação integral dos sujeitos e a educação feminina foram tratadas naquele período. Vale destacar que não estamos utilizando a expressão Formação Integral, neste trabalho, com o sentido de escola e estudo em tempo integral, aquela que mantém os alunos no ambiente escolar por mais de um turno. O sentido aqui evocado é o da educação que forma cidadãos integrais, envolvendo todas as esferas de sua constituição biopsicossocial, histórica e politicamente.

⁴ Maxime Rovere compilou na obra *Arqueofeminismo: mulheres filósofas e filósofos feministas – séculos XVII e XVIII* os textos originais de cinco autores precursores do feminismo moderno, juntamente com sua breve análise destes trabalhos. Dentre os autores citados por Rovere, temos Olympe de Gouges e sua *Declaração dos direitos da mulher e da cidadã*, publicada em 1791, como uma resposta à dissolução da Assembleia Constituinte francesa, sem que se abordasse o estatuto das mulheres (ROVERE, 2019, p. 149-150). Outros filósofos abordados foram: Marie de Gournay, Francois Poullain de la Barre, Choderlos de Laclos e Nicolas de Condorcet.

Engels (apud POLITZER, 1979, p. 66) diz que “para a dialética não há nada de definitivo, de absoluto, de sagrado; apresenta a caducidade de todas as coisas e em todas as coisas e, para ela, nada existe além do processo ininterrupto do devir e do transitório”. Com isso em mente, pesquisamos, a partir de um paradigma dialético⁵, o vicejar da formação integral e do papel feminino nas duas obras supracitadas, produzidas em adjacência ao período da revolução francesa, quando valores como liberdade e igualdade pautavam as discussões. Quiçá haja a possibilidade de contemplar o germe desta proposta e das mudanças educacionais vindouras, nos escritos do período em questão.

Saviani (2006, p. 30) faz uma feliz analogia, ao equiparar o retorno às fontes históricas com as fontes e nascentes de água. A cada momento em que retornamos à fonte, nossa compreensão sobre o fenômeno se transforma dialeticamente, dada a inesgotabilidade da história. Há o desvelamento de novas camadas de conhecimento, sobredeterminantes das anteriores, mas determinadas por diversas outras. Em suas palavras:

Pode-se perceber, ainda, que a analogia não se limita apenas ao caráter de origem (a fonte, em sentido literal, como o lugar de onde brota a água, transposto para a historiografia no plural, fontes, como os lugares de onde brota o nosso conhecimento da história). Também o caráter de inesgotabilidade das minas de água se transpõe analogicamente para a historiografia expressando-se no sentimento amplamente generalizado entre os historiadores quanto à inesgotabilidade das fontes históricas: sempre que a elas retornamos tendemos a descobrir novos elementos, novos significados, novas informações que nos tinham escapado por ocasião das incursões anteriores (*Ibid.*, p. 30).

Na fruição dos conceitos brevemente apresentados, empreendemos a composição deste trabalho, que é fruto da pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação Tecnológica (MPET), focando nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), inovação tecnológica e mudanças educacionais (linha II). Além de trazer à baila textos de importantes autores clássicos, pretende-se aqui compreender as bases da educação tecnológica, no final do século XVIII e início do século XIX, bem como as influências da antiguidade para este contexto, manancial de onde beberam.

Inovações tecnológicas e mudanças educacionais, ao longo da história, foram a torrente propulsora de grande desenvolvimento da sociedade. Contudo, usadas de forma desordenada ou mal direcionada, propiciaram severas desigualdades. Educação e trabalho são libertadores, ou, a serviço de sistemas nefastos, podem reificar os sujeitos. Conforme Gadotti:

⁵ O paradigma dialético será explicado no Capítulo 1.

O conhecimento é o grande capital da humanidade. Não é apenas o capital da transnacional que precisa dele para a inovação tecnológica. Ele é básico para a sobrevivência de todos e, por isso, não deve ser vendido ou comprado, mas sim disponibilizado a todos. Esta é a função de instituições que se dedicam ao conhecimento apoiado nos avanços tecnológicos. Espera-se que a educação do futuro seja mais democrática, menos excludente. Essa é ao mesmo tempo nossa causa e nosso desafio. Infelizmente, diante da falta de políticas públicas no setor, acabaram surgindo “indústrias do conhecimento”, prejudicando uma possível visão humanista, tornando-o instrumento de lucro e de poder econômico (2000, p. 8).

Essas chamadas indústrias do conhecimento não são fato novo. O monopólio dos saberes é uma conhecida ferramenta de perpetuação do poder em pequenos círculos; justamente contra isso se assenta a argumentação presente neste estudo. Olhar para o passado nos abre perspectivas de reestruturação da trajetória rumo a uma educação mais holística, humanizada e democrática. Para isso, compor-se-á, nas páginas seguintes, uma síntese do pensamento rousseauiano acerca da educação e da formação integral, na obra *Emílio, ou, Da educação*, que foi uma das bases deste trabalho. Mary Wollstonecraft surge neste cenário como uma pensadora de vanguarda, trazendo apreciações à conduta da sociedade em seu tempo. Sua contribuição para o estímulo à formação integral foi explorada a partir da biografia redigida por William Godwin, suas obras póstumas, além de seu trabalho mais conhecido: *Reivindicação dos Direitos da Mulher*, em que a autora faz críticas e ponderações ao pensamento de Rousseau, aos costumes sociais e à forma desigual como homens e mulheres tinham seu acesso à educação e à vida pública.

Infelizmente, alguns dos rascunhos, ou manuscritos, desta autora foram lançados ao fogo por seu esposo, em sua curadoria para a escrita da biografia de Wollstonecraft, por julgá-los imperfeitos em comparação ao restante da obra (GODWIN, 2005, s.p.). Talvez neles estivesse o essencial de seu pensamento, expresso em momentos de dor ou reflexão. Nunca saberemos. Trabalhou-se, pois, com o que se tinha em mãos para compreender a dimensão do pensamento de Wollstonecraft, em sua produção literária e filosófica acerca da educação feminina e da formação integral, tendo em vista suas divergências em relação às propostas educacionais rousseauianas.

Abbagnano e Visalberghi asseveram que:

Rousseau reconhece uma mulher com maior intuição e sensibilidade do que o outro sexo. Mas é precisamente por esse motivo que a educação das mulheres é um tanto limitada, talvez como uma reação às mulheres do mundo, com os ares dos intelectuais, tão abundantes em seu século. As mulheres devem sujeitar sua conduta a duas regras: a da opinião pública e a do sentimento interior, entre as quais a razão servirá como árbitro. A educação das mulheres deve ter como objetivo exclusivo cultivar essas disposições. Dessa maneira, Rousseau tenta salvaguardar o tipo de relacionamento que a natureza instituiu entre os dois sexos e promover a constituição de uma família onde,

perpetuamente, reina a harmonia mais afetuosa (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1992, p. 274, tradução nossa).

Em vários trechos de sua obra, Wollstonecraft, precursora do feminismo numa época marcada pelo patriarcado e a repressão das mulheres, questiona as ideias de Rousseau, propondo uma educação mais igualitária. Frente à inquietação causada em nós e em Wollstonecraft, observa-se que Sofia, personagem da obra *Emílio*, merece ser revisitada. A Nova Sophia, por nós proposta, alude, alegoricamente, a um posicionamento ante a forma como ele, a sociedade e a cultura ocidentais determinaram que se daria sua educação. Fundamentados nessa investigação, poderemos elaborar uma análise dos recursos precursores de uma educação tecnológica, propostos em *Emílio* e na *Reivindicação*, identificando aproximações ou distanciamentos de ambos quanto à educação feminina e à formação integral.

Este olhar para o passado precisa ser efetuado com critério, evitando incorrer em anacronismos. Pereira (2019, p. 24) sintetiza o pensamento de Hobsbawm e Le Goff, ponderando que, geralmente, em estudos históricos, cometem-se abusos ideológicos baseados em anacronismos, não em mentiras. Por vezes, o conhecimento histórico produzido está fundado em uma narrativa que procura atender às demandas do presente. O pesquisador da história precisa se atentar e trabalhar para que “a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (*Ibid.*, p. 24). Preocupados com isso, julgamos pertinente a análise de Pereira, que tratou de entender o que seria anacronismo e como evitar este deslize doravante no trabalho.

Se entende por anacronismo atribuir sentimentos, pensamentos e comportamentos à sujeitos pertencentes a períodos históricos distintos, ou seja, alegar que algo existiu em um momento em que, na realidade, não pôde existir (como, por exemplo, atribuir o uso da pólvora aos povos celtas, fato historicamente impossível). Lucien Febvre (1942) designa o anacronismo como o “pecado dos pecados” do historiador uma vez que este representa a tendência de projetar formas sociais do presente no passado, o que é também chamado de anacronismo histórico. Ademais, para o ofício do historiador, há o problema das implicações e usos políticos vinculados ao uso do anacronismo. Jürgen Habermas (1998) adverte sobre o problema dos usos do passado como forma de legitimar o presente, o que, como postula Hobsbawm (1998), faz parte da história cívica de toda nação. [...] Também, para Ranciére (1996), o anacronismo é um “conceito-emblema”, uma vez que emblemática um conceito e um uso do tempo e, embora este advirta que a compreensão do conceito de anacronismo como uma simples questão de cronologia defeituosa seja a-histórico e, dessa forma, para a História, ele não exista, afirma que: “[...] existem modos de conexão que podemos chamar positivamente de anacronias: acontecimentos, noções, significações que tomam o tempo de frente para trás, que fazem circular sentido de uma maneira que escapa a toda contemporaneidade, a toda identidade do tempo com “ele mesmo”. Uma anacronia é uma palavra, um acontecimento, uma sequência significativa, saídos do “seu” tempo, dotados da capacidade de definir direcionamentos temporais inéditos, de garantir o salto ou a conexão de uma linha de temporalidade com uma outra. E é através desses direcionamentos, desses saltos, dessas conexões que existe um poder de “fazer” a história” (*Id.*, *ibidem*, p. 68). Desse modo, o que está em jogo para ciência da História

no que tange ao conceito de anacronismo é o fato de que este garante uma postulação de (pseudo) verdades a um discurso (PEREIRA, 2019, p. 24).

Feitas estas ressalvas, entendemos que a **justificativa** para a execução desta pesquisa é baseada no enriquecimento educacional da população de língua portuguesa e, sobretudo, a brasileira, disponibilizando conteúdo inédito e fomentando reflexões acerca da desigualdade de oportunidades promovidas historicamente por questões sociais ligadas ao gênero feminino. Some-se a isso a oferta destes materiais de forma pública e gratuita, com o olhar direcionado à equidade de acesso. Este trabalho possui também sua relevância acadêmica e cultural, já que trataremos à cena, a partir da tradução de sua biografia e parte das obras póstumas, na forma de Produto Técnico Tecnológico (PTT), Mary Wollstonecraft, uma autora que produziu importantes obras no campo da Filosofia, Literatura e Educação, pouco estudada no Brasil devido, provavelmente, a barreiras linguísticas, visto que apenas uma obra de sua autoria se encontra traduzida integralmente para nosso idioma e outra possui alguns trechos traduzidos, disponíveis no estudo de Oliveira (2015)⁶. Ademais, é relevante para nosso desenvolvimento sócio-histórico estudar os autores clássicos, compreendendo a maneira como suas ideias impactaram toda uma época e ecoam em alguns elementos da atualidade. O escasso número de trabalhos relevantes encontrado nas bases de dados ao cruzarmos os termos descritores Rousseau, Wollstonecraft, formação integral e educação feminina, e sinônimos em língua inglesa, consolidam a necessidade de se enveredar por este campo de pesquisa.

Nosso **objetivo geral** foi desenvolver a ideia de formação integral e educação feminina no pensamento de Rousseau e Wollstonecraft, observando suas convergências e distanciamentos. A partir disso, desdobramos como **objetivos específicos** compreender e historicizar o ideário educacional de Rousseau e Wollstonecraft contemplado no debate teórico; observar a contribuição de seus textos para o desenvolvimento de uma formação integral; expor as ideias de Rousseau e Wollstonecraft acerca do lugar ocupado pela mulher no contexto da educação.

Diante dos objetivos traçados para este estudo, temos como **questão fundamental**: como as obras de Rousseau e Wollstonecraft podem ter contribuído para o desenvolvimento do conceito de formação humana integral? A partir dela, podemos levantar algumas **perguntas de pesquisa**: quais aproximações e distanciamentos podem ser notados entre os pensamentos de Rousseau e Wollstonecraft ao confrontar suas propostas educacionais? Como se delineou a alteridade do feminino no legado humanista para a formação integral?

⁶ OLIVEIRA, Débora Almeida de. *Mary Wollstonecraft: Reflexões sobre a educação de filhas*. UFRGS – Cadernos de Tradução, n. 36, 2015. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/cadernosdetraducao/article/view/65466>. Acesso em: 10 set. 2021.

Este trabalho é fruto de uma pesquisa bibliográfica de caráter analítico, quali-quantitativo, utilizando o **método** de Revisão Integrativa Sistemática, tendo como bases principais a obra *Emílio, ou, Da educação* de Jean-Jacques Rousseau, e *Reivindicação dos Direitos da Mulher*, a biografia e obras póstumas de Mary Wollstonecraft, além de autores ligados à educação, trabalho, filosofia e psicologia como referências complementares.

Se pensarmos que “para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está ‘acabada’, encontra-se sempre em vias de se transformar, desenvolver, o fim de um processo é sempre o começo de outro” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 101) compreendemos o sentido de se estudar a relação entre dois autores que, apesar de não serem exatamente contemporâneos, estavam envolvidos no mesmo período histórico, marcado por fortes transformações sociais, educacionais, revoluções políticas e de trabalho. Salta aos olhos a forma como a obra de um se relaciona dialeticamente à do outro. Rousseau, considerado um dos precursores da pedagogia contemporânea (CARVALHO, 2017), nos apresenta uma proposta educacional polêmica para a época. *Emílio, ou, Da educação* foi uma obra controversa, aplaudida por muitos, criticada e rechaçada por outros. *Reivindicação dos direitos da mulher*, de Mary Wollstonecraft, foi recebida, em sua época, de forma semelhante e, assim como em *Emílio*, traz importantes reflexões acerca da educação (BERGES, 2013).

Nos tempos de transformações em que vivemos, faz-se crucial compreender os clássicos, questionando-os para construir sínteses e novos saberes a partir de seus achados. Interessa-nos investigar qual a contribuição de Wollstonecraft para teoria educacional proposta por Rousseau quanto à formação integral e qual o papel relegado à mulher e ao feminino neste contexto. Um olhar mais aguçado sobre essas questões nos permitirá compreender as ideias dos autores através de suas obras, explorando os conceitos pedagógicos nelas contidos. Para Moura, “a possibilidade da profissionalização quando associada à educação intelectual, física e tecnológica, compreendendo-a como um germe para o futuro” (2013, p. 707), forma a base para uma educação politécnica, que volta seus esforços à autonomia e à emancipação humana. Num contexto capitalista, em que a classe trabalhadora está aprisionada em determinados papéis sociais, distantes do poder político, econômico etc., torna-se de grande valor pensar em retomar ideais e modelos educacionais que promovam a perspectiva de uma sociedade mais justa e igualitária.

Pensamos que tecnologias de informação e comunicação, além de inovações tecnológicas voltadas para a educação, podem transcender a compreensão corriqueira que orbita o aprimoramento de *softwares* e *hardwares*, englobando recursos intelectuais, teóricos e relacionais,

bem como seus avanços, para a construção de uma educação transformadora e verdadeiramente formadora de novos valores e culturas.

É disso que se trata este estudo e, para tanto, exibir-se-á no primeiro Capítulo o processo de execução da Revisão Integrativa Sistemática da literatura acerca do tema, a síntese obtida a partir deste debate teórico, que resultou no *Estado da Arte*, contemplando o período dos últimos dez anos de textos publicados, relativo ao nosso objeto de estudo. No segundo Capítulo, apresentaremos aspectos filosóficos e educacionais do pensamento de Jean-Jacques Rousseau, explorando, sobretudo, aquilo que tange a formação integral e a educação feminina.

Ato contínuo, trazemos, no terceiro Capítulo, a filósofa Mary Wollstonecraft, partindo de sua história de vida, introduzindo também sua obra e apontamentos acerca da educação feminina, bem como possíveis relações com o que compreendemos por formação integral. No quarto Capítulo, aduziremos uma reflexão referente ao papel da mulher na sociedade e na educação, derivada da visão grega clássica, fonte que inspirou os autores Iluministas estudados, buscando elementos que possam ter contribuído para a elaboração do conceito de formação integral e a apresentação do que entendemos como desejável em termos de educação feminina, com a proposta de uma Nova Sophia.

No quinto Capítulo, discorreremos a construção e a relevância de nosso PTT (produto técnico tecnológico), a tradução acadêmica da biografia de Wollstonecraft redigida por Willian Godwin, juntamente com dois textos póstumos de sua esposa (*Dicas e Da Poesia*), além de um minicurso para complementar esta publicação. Por fim, exprimiremos nossas considerações finais. Nos apêndices há um compilado dos resumos dos textos selecionados, quadros com dados da pesquisa auditáveis e uma breve análise estatística dos resultados. Em anexo, há uma cópia do texto integral em língua inglesa da licença de uso dos e-books do Projeto Gutenberg em domínio público.

Ponderamos que uma educação transformadora precisa ter clareza do percurso feito, entendendo o ressoar de cada pegada registrada pelo caminho para delinear novas trajetórias, conduzindo à justiça e equilíbrio nas oportunidades criadas, a partir de um olhar direcionado para a construção de novos e melhores futuros possíveis. Observemos, nas páginas que se seguem, um momento ímpar de nosso itinerário e aprofundemo-nos em sua compreensão.

CAPÍTULO 1: REVISÃO INTEGRATIVA SISTEMÁTICA

O artista, com efeito, quer percorrer a realidade intuitiva em toda sua extensão, abarcar num único olhar o seu centro e a sua periferia. O gênio artístico, na doutrina de Baumgarten, não só uma extrema receptividade, a força e a amplitude da imaginação, mas também a perspicácia intelectual, a profundidade de visão, a *dispositio naturalis ad perspicaciam*. Entretanto, essa perspicácia distingue-se da penetração analítica do pensador científico uma vez que olha para além das aparências, mas permanece nestas; pelo contrário, não tem a intenção de reduzi-las às suas “causas”, mas tenta abrangê-las em si mesmas – em sua totalidade e modo de ser imanente – e unificá-la numa imagem intuitiva completa.

*Ernst Cassirer (1992, p. 452-453)
A filosofia do Iluminismo*

A progressiva expansão de estudos e pesquisas realizados, acrescido da maior facilidade em acessá-los de forma remota, online, trouxe consigo uma inquietação por parte dos pesquisadores, ligada à sensação de não conhecer ou dominar a totalidade, ou pelo menos uma quantidade considerada representativa, da produção científica em torno de determinada sessão do conhecimento. Em busca de maior rigor, precisão e fidedignidade das pesquisas bibliográficas o método vem sendo aperfeiçoado ininterruptamente, com o intuito de produzir um conjunto de dados auditáveis e reprodutível por outros pesquisadores, para finalidade de conhecimento ou aprimoramento. Destarte, além dos livros de leitura corrente, obras de referência e fontes primárias ou seus debatedores, os levantamentos bibliográficos expandiram-se para teses, dissertações, artigos publicados em periódicos científicos, anais de eventos, resumos, dentre outros. Ademais, os locais de pesquisa dos dados extrapolaram as bibliotecas convencionais e adentraram as redes, em bases de dados, agências de fomento, repositórios documentais e sistemas de busca virtuais (GIL, 2002, p. 67; FERREIRA, 2002, p. 262).

Para Gil, na pesquisa bibliográfica, metodologia utilizada neste estudo, após uma exploração inicial da literatura relacionada ao tema para avaliar a proximidade do pesquisador com o mesmo, é feita a delimitação da questão de pesquisa, dos objetivos, e o levantamento do material a ser manejado, com posterior leitura crítica deste material teórico, almejando, assim, identificar as principais informações contidas nos textos, um cruzamento destas informações catalogadas e o problema proposto, juntamente com a análise da consistência das informações e dados apresentados. Na sequência, procede-se à síntese e elaboração do texto final, acrescido de considerações e referências.

Severino (2013, p. 187) destaca, contudo, que não basta apenas seguir um conjunto de métodos e técnicas para alcançar um entendimento científico. Para ele, a ciência é um

entrelaçamento do lógico com o real, em busca da compreensão e construção de saberes. Intentando uma diferenciação do conhecimento oriundo do senso comum e das demais manifestações da subjetividade humana, como arte, literatura ou religião, a ciência se vale de um método próprio: o método científico que, em uma palavra: “Trata-se de um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos” (*Ibid.*, p. 88). Por conseguinte, a indagação científica é desencadeada pela percepção de uma problemática, analisada a partir de pressupostos ontológicos e epistemológicos. Ao construir conhecimento, o pesquisador utiliza, por consistência interna, um conjunto de métodos e técnicas compatíveis com o pressuposto epistemológico científico, ou seja, um referencial teórico-metodológico. Nas ciências humanas, devido à pluricausalidade das manifestações de seus fenômenos, diligenciou-se a pensar em termos de diversos referenciais teórico-metodológicos.

No trabalho em questão, optou-se pela Revisão Sistemática como método norteador, mas não deixando de observar os preceitos do paradigma dialético, para priorizar a práxis humana, uma forma de agir permeada pelas dimensões histórica e social, visando a transformação das condições da existência. O paradigma dialético tem como pressupostos:

Tabela 1: Pressupostos do paradigma dialético

Pressupostos	Explicações
Totalidade	Para entender as partes de uma determinada situação, é essencial vislumbrar sua articulação com o todo. Há uma conexão entre o indivíduo e a sociedade que impede a compreensão isolada deles.
Historicidade	Os instantes, ou momentos, são articulados a um movimento temporal, a um processo histórico mais abrangente, não podendo ser entendidos plenamente quando dissociados deste contexto maior.
Complexidade	A realidade se compõe em um fluxo de permanentes transformações. Ela é, simultaneamente, una e múltipla em suas determinações históricas e estruturais, resultando de um processo que extrapola o mero ajuntamento.
Dialeiticidade	A história é constituída por contradições, não por identidade, sucessão ou acumulação, movendo-se a partir de um permanente conflito, imanente à realidade, em que suas partes se articulam num processo complexo.
Praxidade	A práxis, núcleo da existência humana, associa teorias e prática, desenvolvendo e articulando fenômenos humanos entre si, de forma temporal, espacial, histórica e social.
Cientificidade	As explicações científicas explicitam os nexos causais dos fenômenos em estudo, considerando que a causalidade, para a dialética, se manifesta na contradição encontrada nas oposições de seus elementos determinantes, num contexto histórico e social.
Concreticidade	O foco é direcionado para a prática real das ações humanas, permeadas pelo tempo histórico, contexto social e práxis coletivas.

Fonte: Baseada em Severino (2013, p. 101-102).

A ciência se assenta, como observado, na aplicação de técnicas seguindo um método anteposto pelo pesquisador, fundamentado em um determinado paradigma epistemológico. Todo esse processo requer coerência interna entre tais aspectos, compondo um corpo de conhecimento robusto e bem sustentado. Pensando nos pressupostos da totalidade e da complexidade, compreendeu-se observar uma única faceta do fenômeno em questão seria insuficiente. Sob a égide da perspectiva dialética, o presente estudo se compôs em dois momentos distintos, a saber: uma pesquisa com abordagem exploratória e quantitativa do universo que engendra o *corpus* para análise, seguido de uma segunda etapa, baseada no exame qualitativo e explicativo dos dados obtidos anteriormente, em associação a bibliografias primárias e importantes estudos do tema proposto. A partir desse todo caleidoscópico, empreendeu-se a Revisão Integrativa Sistemática, para conceber uma aproximação práxica⁷ e historicizada do fenômeno estudado.

Com base nos aspectos metodológicos apontados, pode-se dizer que a síntese obtida a partir do trabalho, aliada a técnica de Revisão Integrativa Sistemática, atende aos requisitos elencados por Romanowski e Ens (2006) para a elaboração do que se denomina *Estado da Arte* – estudos que efetuam um balanço referente ao conhecimento já elaborado acerca de um assunto específico, mapeando os enfoques e temas mais pesquisados, bem como as lacunas existentes, contribuindo para a definição de um campo investigativo, o que se torna fundamental em tempos de avanços crescentes na ciência e tecnologia.

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (*Ibid.*, p. 39, grifo nosso).

A abrangência desses estudos fez com que se tornassem imprescindíveis para a apreensão do que se tem pesquisado. Ademais, uma ordenação periódica do conjunto de conhecimentos produzidos é imperiosa para a evolução da ciência, bem como a percepção das técnicas

⁷ Práxis é a área do conhecimento voltada para as relações sociais adjuntas às reflexões políticas, econômicas e morais. Quando falamos de uma aproximação práxica do tema em estudo, pensamos em abordá-lo de maneira multifatorial, associando as teorias e práticas trazidas pelos autores dos materiais coletados e selecionados, desenvolvendo e articulando os fenômenos da formação integral e da educação feminina entre si, de forma temporal e sócio-histórica, ao observar o período específico ao redor da revolução francesa, e de forma espacial, na medida em que situamos a discussão em torno, prioritariamente, da Inglaterra e França, palco de grandes transformações sociais, por vezes convulsionando as estruturas vigentes.

atualmente utilizadas pelos pesquisadores, aquelas que foram retomadas ou que tiveram seu uso descontinuado e o porquê.

Romanowski e Ens mencionam alguns questionamentos ou encaminhamentos metodológicos plausíveis, que podem ser levantados a partir dos resultados destes trabalhos, vislumbrando futuras pesquisas:

- Como a produção atual efetivamente contribui para o avanço do conhecimento da área?
- Qual a relevância e a consistência do conhecimento produzido?
- Poderia haver consequências políticas ou sociais resultantes desse estudo?
- Os estudos sobre a temática podem auxiliar o delineamento de políticas públicas?

Como qualquer estudo, a pesquisa do *Estado da Arte* possui suas limitações. As principais barreiras enfrentadas na pesquisa feita, para Romanowski e Ens, alude à falta de material disponível, tanto nas bases de dados digitais, quanto nas bibliotecas físicas. Neste último caso, devido às dimensões territoriais brasileiras, torna-se inexecutável o acesso a materiais impressos. Além disso, na contemporaneidade grande parte dos periódicos não faz mais tiragens impressas, ou, quando o faz, é em número reduzido, que não abarca as bibliotecas de todos os estados ou municípios. Muitas instituições de ensino superior não disponibilizam de forma online as teses e dissertações produzidas em seus programas de pós-graduação, inviabilizando a consulta desse conteúdo. Uma parcela de repositórios e bases de dados não fornece acesso gratuito aos usuários da internet, ou disponibiliza o acesso com restrições, comprometendo também a democratização de saberes. Tudo isso pode fazer com que a coleta de dados não abarque a totalidade do conhecimento produzido.

Outro limitador marcante é a baixa qualidade de títulos, resumos e escolha de palavras-chave dos trabalhos. Na análise preliminar, é usual a verificação destes elementos textuais antes de proceder a apreciação do conteúdo completo da obra. Pesquisadores e estudiosos que não constroem adequadamente seus títulos, que precisam estar diretamente relacionados aos objetivos, temática e problema de pesquisa, contendo, preferencialmente as palavras-chave ou outros verbetes a elas relacionados, dificultam o trabalho de revisão da literatura e produção do *Estado da Arte*, por induzir o pesquisador a descartar trabalhos que poderiam ser contemplados, se estes elementos fossem mais claros e bem discriminados. A metodologia mal explicitada ou ausente no resumo também compromete o levantamento de dados, assim como a presença de objetivos e perguntas de pesquisa não respondidos, mal delineados ou não relacionados ao corpo do texto. O mesmo raciocínio se aplica às palavras-chave, que em alguns casos tem pouca ou nenhuma relação com o conteúdo tratado no documento.

Estes percalços foram enfrentados na execução do presente trabalho, contudo, não se mostraram impeditivos para sua realização. Como, na técnica de Revisão Integrativa Sistemática, todas as fases do levantamento e tratamento dos dados são documentadas, é possível que a pesquisa seja auditada por demais estudiosos interessados em revisá-la ou ampliá-la. É muito profícuo, neste momento, explicitar com maior detalhamento no que consiste a técnica de Revisão Integrativa Sistemática e sua prática.

A Revisão Integrativa Sistemática é o método que possibilita traçar uma análise acerca de conhecimentos já construídos em estudos preliminares, desaguando numa ulterior síntese, que culmina na geração de novos conhecimentos; é justamente na sua possibilidade para integrar diferentes saberes que se encontra o germe da produção científica. Para que ela seja relevante, é preciso que todas as etapas sejam descritas claramente, conforme já explicitado. Sem o rigor metodológico, o pesquisador corre grande risco de enviar o levantamento de dados ou a síntese final. Soma-se a isso a complexa tarefa de analisar as diferentes fontes e dados e metodologias utilizadas. Todo o processo exige uma postura atenta e compromisso com a verdade e a pesquisa, considerada a etapa zero do método (ÑNIMA EDUCAÇÃO, 2014; BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011).

Após a etapa zero, pode-se elencar seis etapas fundamentais para a realização da Revisão Integrativa Sistemática para a composição do *Estado da Arte*, conforme a Tabela 2. São elas:

- 1- identificar o tema, definir problema;
- 2- procurar evidência;
- 3- avaliar criticamente as evidências dos estudos pré-selecionados;
- 4- categorização dos estudos selecionados;
- 5- discussão dos resultados baseados em evidências;
- 6- síntese do conhecimento produzido.

Tabela 2: Etapas da Revisão Integrativa Sistemática para a composição do *Estado da Arte*

Etapas	Objetivos a serem alcançados
1: Identificar o tema, definir problema	<ul style="list-style-type: none"> • Definir o problema ou tema da pesquisa • Formular uma pergunta de pesquisa • Definir os descritores • Definir a estratégia de busca nas fontes de dados • Definir as bases de dados a serem utilizadas
2: Procurar evidência	<ul style="list-style-type: none"> • Usar as bases de dados para buscar os artigos originais • Utilizar os critérios de inclusão nessa busca • Fazer o download de todos os trabalhos possíveis
3: Avaliar criticamente as evidências dos estudos pré-selecionados e selecionados	<ul style="list-style-type: none"> • Ler os resumos, palavras-chave, título das publicações para avaliar a pertinência ou não em relação à questão de pesquisa • Exclusão pelos critérios estabelecidos • Selecionar aqueles que forem pertinentes • Classificação dos textos lidos integralmente, segundo critérios de qualidade da evidência • Exclusão de materiais que não atenderam os parâmetros de qualidade estabelecidos
4: Categorização dos estudos selecionados	<ul style="list-style-type: none"> • Análise crítica dos estudos selecionados • Distribuição dos estudos no tempo de pesquisa • Idiomas das pesquisas • Tipos de obras acadêmicas recuperadas • Outros parâmetros relevantes para caracterização
5: Discussão dos resultados baseados em evidências	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração da discussão dos resultados • Observações acerca das lacunas encontradas
6: Síntese do conhecimento produzido	<ul style="list-style-type: none"> • Produção do fluxograma resumo • Síntese da revisão • Apresentação de propostas para estudos

Fonte: Execução da revisão, baseada em *Ánima Educação* (2014, p. 13-39), Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 129-132) e Romanowski e Ens (2006, p. 43).

Detalhar-se-á a seguir cada uma das etapas anteriores, explicitando os caminhos adotados e os resultados alcançados neste trabalho, para melhor compreensão.

1.1 ETAPA 1: TEMA E DELIMITAÇÕES

Um estudo é, sobretudo, uma tentativa de preencher uma lacuna no campo do conhecimento, a busca por uma resposta que justifique sua confecção (GIL, 2002, p. 19). Princípios o processo de *arqueologia e escavação* dos materiais que alimentaram a pesquisa, delimitando com clareza o tema, que nos propiciou definir o objeto de estudo a ser trabalhado, bem como as perguntas a se responder. Nosso tema está ligado às mudanças educacionais, limites e possibilidades da formação integral e educação feminina, num contexto de inovação no ensino. O

objeto de estudo, dentro deste universo, é a formação integral e a educação feminina nas obras de Rousseau e Wollstonecraft.

Como a obra rousseuniana já foi analisada com argúcia, tanto por estudiosos nacionais, quanto estrangeiros, pretendemos fazer um compilado, sintetizando os principais pontos de interesse para o presente trabalho. Aprofundar-nos-emos de maneira mais demorada nos escritos de Mary Wollstonecraft, cuja obra é menos conhecida, situada fora do cânone de autores filósofos do Iluminismo, como pontuou Berges (2015).

Pensando nisso, a questão fundamental do estudo é: como as obras de Rousseau e Wollstonecraft podem ter contribuído para o desenvolvimento do conceito de formação humana integral? Dela, desdobram-se duas perguntas de pesquisa que buscaremos explicar: quais aproximações e distanciamentos são notados entre os pensamentos destes autores ao confrontar suas propostas educacionais? Como se delineou a alteridade do feminino no legado humanista para a formação integral?

Destarte, o próximo passo foi identificar os termos descritores que melhor traduzissem nosso objeto de estudo e resultassem em materiais bem direcionados, quais sejam: Rousseau, Wollstonecraft, formação integral e sinônimos em língua inglesa – *integral education*, *whole education* –, educação, ou *education*, e educação feminina, com seus sinônimos em língua inglesa – *female education*, *women's education*.

De posse destes descritores, rumamos para as bases de dados – Google acadêmico, SciELO, Portal de Periódicos CAPES, BDTD, USP e JStor – em que foi feito o levantamento de materiais a serem posteriormente submetidos a rigorosa curadoria. O Google Acadêmico, ou Google Scholar, é um recurso Google destinado à busca de literatura científica, sendo um dos mais amplos em variedade de assuntos, países e idiomas disponíveis. O SciELO, ou Scientific Electronic Library Online, é, como o próprio nome indica, uma biblioteca científica eletrônica on-line, que procura divulgar conteúdo científico, tendo sua origem no projeto cooperativo entre o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BI-REME/OPAS/OMS) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). O Portal de Periódicos CAPES/MEC (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação e Cultura) possui o objetivo de fornecer material científico para subsidiar conhecimento na pós-graduação brasileira. O acesso ao Portal de Periódicos CAPES foi feito através da CAFe (Comunidade Acadêmica Federada), serviço provido pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) ao qual o IFTM aderiu. O BDTD, ou Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, é uma iniciativa governamental para disponibilizar um sistema de publicação eletrônica a diversos interessados e, principalmente, às instituições que não

puderam ainda implantar um sistema próprio. O Portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP⁸ (Universidade de São Paulo) passou a disponibilizar seus trabalhos na BDTD em 2003. JStor se define como biblioteca digital e plataforma de pesquisa e ensino, que disponibiliza um volume elevado de conteúdos virtualmente, com determinadas restrições a não assinantes ou associados.

Foram consultadas outras plataformas de busca, conquanto, sem retorno de resultados para os termos descritores. São elas: COMUT⁹, Observatório ProfEPT¹⁰ (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional), PPGE da UFRJ¹¹ (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UERJ¹² (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e ERIC. A pesquisa pretendia incluir diretamente o ERIC – Education Resources Information Center – Institute of Education Science, uma base de dados ligada ao Institute of Education Sciences at the U.S. Department of Education, departamento de educação norte-americano, porém, grande parte dos artigos não permitia acesso direto a seu conteúdo. Felizmente, outras bases de dados incluíam os artigos possíveis de recuperação e, por esta razão, o ERIC foi eliminado da relação final de bases de dados utilizadas. Na passagem pelo ERIC, definiu-se um dos critérios de inclusão dos materiais ao trabalho, que inicialmente se limitava aos estudos produzidos nos últimos cinco anos, tempo este estendido para dez anos, em vista das especificidades de busca desta plataforma. A mudança foi profícua, ao coincidir com o fato de 2012 ter sido o ano comemorativo do aniversário de trezentos anos do nascimento de Rousseau, data que motivou um entusiasmo por produção de estudos acerca de seu pensamento e obra.

Cabe explicitar a forma como procedemos nas bases de dados para efetuar o levantamento dos materiais. Foram realizadas duas buscas com *Strings*¹³ distintas. Na primeira busca feita nas plataformas supracitadas, utilizamos os quatro descritores e seus sinônimos em língua estrangeira combinados, retornando noventa e cinco resultados preliminares (sessenta sem

⁸ Disponível em: https://www.teses.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=7&Itemid=62&lang=pt-br, neste mesmo local há como acessar alguns trabalhos da biblioteca, mas nos limitando, nesta pesquisa, às teses e dissertações.

⁹ Programa de Comutação Bibliográfica (COMUT), com identificação precisa da obra no Catálogo Coletivo Nacional de Publicações Seriadas (CCN). Disponíveis em: <https://www.ib.unicamp.br/biblioteca/comut> e <https://ccn.ibict.br/busca.jsf>.

¹⁰ Disponível em: <https://obsprofep.midi.upt.iftm.edu.br/>.

¹¹ Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/ppge.html#>.

¹² Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/>

¹³ Uma *String* de busca é a expressão exata utilizada para levantamento dos dados que alimentarão a pesquisa junto às plataformas de busca, incluindo os conectivos, como AND, OR, NOT ou aspas. Cada plataforma tem mecanismos próprios de busca avançada. Tentamos, sempre que possível, realizar a pesquisa com o máximo de igualdade de critérios, visando manter o rigor do método.

duplicatas), oriundos do Google acadêmico e Jstor. Em seguida, foram adicionados manualmente nove estudos para análise e adição ao trabalho, por sugestão do orientador da pesquisa.

A partir dos resultados inicialmente levantados, foi necessário estabelecer critérios de inclusão e exclusão de materiais, no intuito de refinar a qualidade do que seria analisado mais profundamente. Nesta segunda busca, designamos quatro critérios para inclusão na pesquisa:

- I. Trabalhos integrais em base de dados ou versão impressa;
- II. Trabalhos relacionados a educação e educação Feminina;
- III. Pelo menos um dos filósofos estudados nesta pesquisa e um dos outros termos descritores no título;
- IV. Trabalhos incluídos do início de 2012 ao final de 2021.

De forma similar, foram estipulados os seguintes critérios de exclusão:

- a) Trabalhos não concluídos, ou texto incompleto, ou resenhas, ou estudos que se distanciem do tema proposto (educação feminina e formação integral em Rousseau e Wollstonecraft), ou fora do intervalo de tempo estabelecido para este estudo (2012 a 2021);
- b) Estudos de caso e relatos de experiência;
- c) Trabalhos focados majoritariamente em teoria do direito, ou aspectos legais, ou literatura, ou artes;
- d) Trabalhos focados majoritariamente em teologia ou ciências da religião, ciências naturais; e
- e) Trabalhos focados majoritariamente em política, ou educação moral e cívica, sem vínculo com formação integral e educação feminina.

Além dos critérios de inclusão e exclusão descritos, vale salientar que a segunda busca realizada incluiu textos em qualquer idioma, publicados nos últimos dez anos, com busca dos descritores no título dos trabalhos, o que está demonstrado detalhadamente na Etapa 2. Entende-se que em um título bem elaborado, estão contidos os parâmetros necessários para captar a atenção do leitor e destacar o problema sob investigação, incluindo o objetivo da pesquisa, o objeto de estudo ou os métodos adotados para estudar o problema (USC - UNIVERSITY OF SOUTHERN CALIFORNIA, 2021).

Selecionados os textos, fez-se necessário avaliar a qualidade das evidências levantadas. Stillwell, Fineout-Overholt, Melnyk e Williamson (2010) apresentam uma classificação das produções científicas por nível de evidência, bastante comum nas pesquisas da área da saúde, conforme pode ser observado na Tabela 3.

Tabela 3: Produções científicas: níveis de evidência

Nível	Tipo de evidência	Descrição
I	Revisão Sistemática ou Metanálise ¹⁴	Evidência proveniente de uma revisão sistemática ou metanálise de todos os ensaios clínicos randomizados controlados ou oriundas de diretrizes baseadas em revisões sistemáticas de ensaios clínicos e controlados
II	Estudo randomizado ¹⁵ controlado	Evidência obtida de pelo menos um ensaio clínico ¹⁶ com aleatorização, controlado e bem delineado
III	Estudo controlado com randomização	Evidência proveniente de um estudo bem desenhado e controlado sem aleatorização
IV	Estudo caso-controle ou estudo de coorte ¹⁷	Evidência proveniente de um estudo com desenho de caso-controle ou coorte
V	Revisão sistemática de estudos qualitativos ou descritivos	Evidência proveniente de uma revisão sistemática de estudos qualitativos e descritivos.
VI	Estudo qualitativo ou descritivo	Evidência de um único estudo descritivo ou qualitativo
VII	Opinião ou consenso	Evidência proveniente da opinião de autoridades e/ou relatórios de comissões de especialistas/peritos.

Fonte: Stillwell, Fineout-Overholt, Melnyk e Williamson (2010, p. 43).

Nota-se que, devido à natureza teórica da pesquisa engendrada, esta escala seria de pouca utilidade, ao passo que os estudos obtidos não alcançariam seus níveis mais altos. Ademais, sem uma depuração eficiente, o conteúdo a ser analisado teria pouca pertinência para a finalidade de elaboração da síntese.

Em face desse percalço, consideramos adequado desenvolver uma escala própria para categorizar aqueles textos de maior relevância para este estudo, o que pode, inclusive, ser útil para outros pesquisadores. Nosso critério de avaliação de qualidade atribui uma nota para cada material analisado, que varia de zero a três pontos e foi aplicado para os descritores *formação integral e educação feminina*.

As notas foram distribuídas da seguinte forma:

¹⁴ Metanálise: “É o método estatístico aplicado à revisão sistemática que integra os resultados de dois ou mais estudos primários” (NEVES; JANKOSKI; SCHNAIDER, 2013, p. 24).

¹⁵ Ensaio clínico randomizado: “Trabalho que consiste em ensaio clínico que envolve pelo menos um tratamento teste e um tratamento controle simultâneos dos grupos teste e controle, de início e seguimento, e nos quais os tratamentos a serem administrados são selecionados por processo aleatório, com o uso de uma tabela de números aleatórios” (*Ibid.*, p. 26).

¹⁶ Ensaios clínicos: “Trabalho que relata um estudo clínico pré-planejado da segurança, eficácia ou esquema de dosagem ideal de uma ou mais drogas, procedimentos ou técnicas terapêuticas ou profiláticas, em humanos diagnósticas, selecionados de acordo com critérios pré-determinados de elegibilidade e observados para evidências pré-definidas de efeitos favoráveis ou desfavoráveis” (*Ibid.*, p. 25).

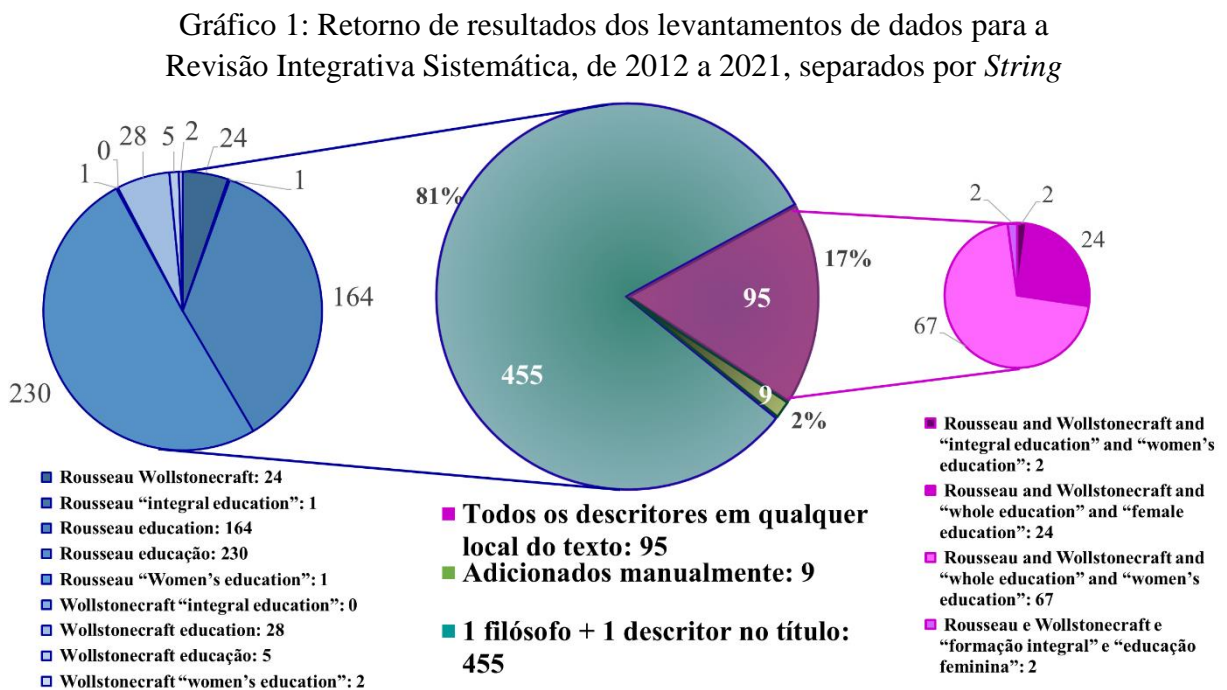
¹⁷ Estudo de coorte: “São estudos observacionais onde os indivíduos são classificados (ou selecionados) segundo os status de exposição, sendo seguidos para avaliar a incidência de doença. São Estudos que não têm condições de definir plenamente causalidade, mas permitem gerações de hipóteses e reunião de evidências sobre a associação entre o fator de exposição e o evento (doença em estudo)” (*Ibid.*, p. 28).

- 0 (zero): o termo descritor designado não é mencionado;
- 1 (um): foi emitida uma opinião ou citação não fundamentada acerca do termo descritor;
- 2 (dois): foi emitida uma citação do termo descritor com fundamentação superficial ou com algum embasamento teórico ou prático;
- 3 (três): o termo descritor foi abordado de maneira aprofundada e bem delineada.

Após a atribuição das notas, foram descartados os estudos com notas equivalentes a zero ou um ponto, permanecendo apenas aqueles avaliados em dois ou três pontos, devido à maior consistência de conteúdo.

1.2 ETAPA 2: PROCURA DE EVIDÊNCIA

Feitas as delimitações, realizou-se a busca pelos materiais junto às bases de dados, de acordo com o Gráfico 1:



Fonte: Gráfico de nossa autoria.

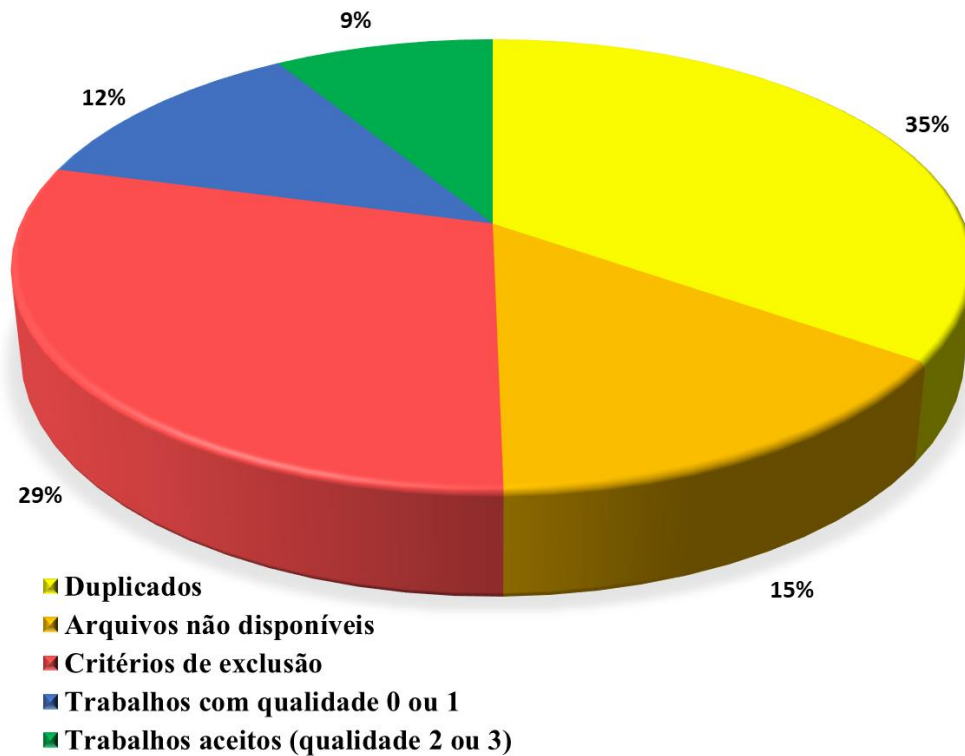
O gráfico central, maior, representa as duas buscas, acrescidas dos estudos adicionados manualmente, que juntos somam 559 trabalhos. Nota-se, no gráfico da esquerda, que o volume de retornos referente a *Rousseau e Educação* é bem maior que os resultados focados em *Wollstonecraft e Educação*. Já o descritor *Integral Education* apresentou apenas um resultado com Rousseau e nenhum com Wollstonecraft, sinalizando uma lacuna nas pesquisas sobre o

tema em associação a estes filósofos. Análises adicionais desta etapa estão disponíveis para apreciação no Apêndice B.

1.3 ETAPA 3: AVALIAÇÃO CRÍTICA DAS EVIDÊNCIAS DOS ESTUDOS PRÉ-SELECIONADOS E SELECIONADOS

Para melhor compreensão da terceira Etapa, elaboramos gráficos e tabelas que ilustram a destinação dos dados levantados, desde as buscas até a seleção final, que resultou na elaboração da síntese deste estudo. O Gráfico 2 ilustra o percurso dos dados até esta seleção final:

Gráfico 2: Relação geral dos 559 trabalhos segundo sua destinação na pesquisa



Fonte: Gráfico de nossa autoria.

Neste Gráfico, vemos que, dos 559 estudos levantados inicialmente (dados complementares no Apêndice B.1), 35% (n=194) estavam duplicados e 15% (n=84) não foram recuperados. Na prática, apenas 50% (n=281), compuseram o *corpus* da pesquisa. Na Tabela 4, podemos visualizar o detalhamento da distribuição dos resultados:

Tabela 4: Número de trabalhos encontrados em nossos levantamentos, de 2012 a 2021

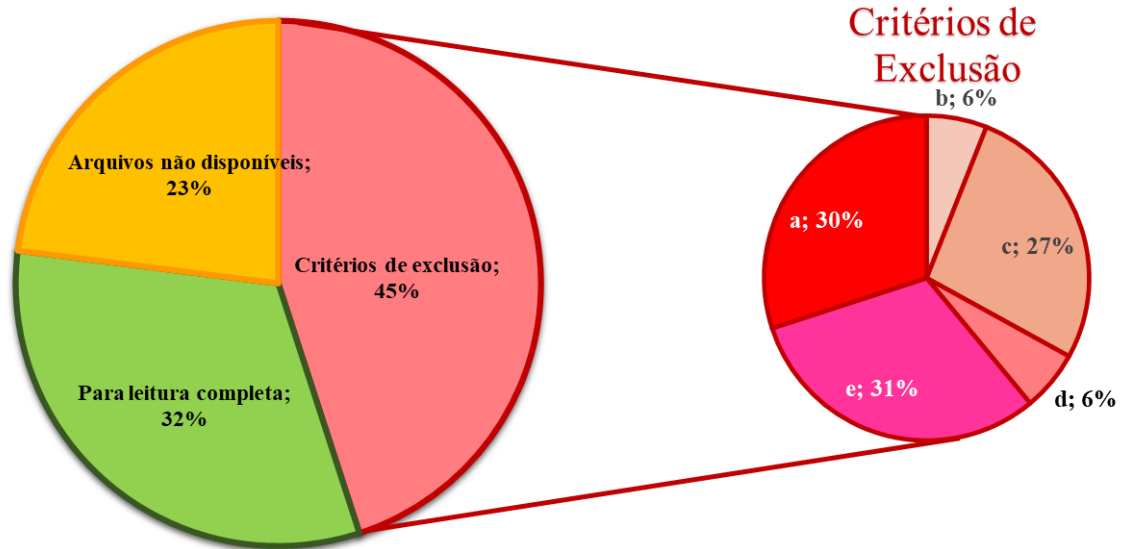
String de busca		Bases de Dados							Soma Σ
		Google Acadêmico	SciELO	Capes	BDTD	USP	JStor		
Strings em qualquer lugar	Rousseau, Wollstonecraft, “integral education” and “women’s education”	2	-	-	-	-	-	2	+
	Rousseau, Wollstonecraft, “whole education” and “female education”	23	-	-	-	-	1	24	+
	Rousseau, Wollstonecraft, “whole education” and “women’s education”	66	-	-	-	-	1	67	+
	Rousseau, Wollstonecraft, “formação integral”, “educação feminina”	2	-	-	-	-	-	2	+
Adicionados manualmente		2	-	-	-	-	7	9	+
Strings no título	Rousseau Wollstonecraft	16	-	7	-	-	1	24	+
	Rousseau “integral education”	1	-	-	-	-	-	1	+
	Rousseau education	72	3	75	-	-	14	164	+
	Rousseau educação	120	2	86	20	2	-	230	+
	Rousseau “Women’s education”	-	-	1	-	-	-	1	+
	Wollstonecraft “integral education”	-	-	-	-	-	-	-	+
	Wollstonecraft education	15	-	12	-	-	1	28	+
	Wollstonecraft educação	5	-	-	-	-	-	5	+
	Wollstonecraft “women’s education”	1	-	1	-	-	-	2	+
Totais		325	5	182	20	2	25	559	=
Duplicação								194	-
Trabalhos sem duplicação								365	=
Arquivos não disponíveis (sem.pdf/.doc, ou amostra limitada exigindo compra do livro ou capítulo para leitura)								84	-
Total para leitura dos resumos e busca dos termos no corpo do texto								281	=
Desclassificados pelos Critérios de Exclusão								165	-
Trabalhos aceitas para leitura completa								116	=
Trabalhos recusado (qualidade 0 ou 1)								67	-
Trabalhos aceitos por qualidade 2 ou 3								49	=

Fonte: Tabela de nossa autoria, desenvolvida a partir dos levantamentos. Dados complementares no Apêndice B (B.1, B.2 e B.3, p. 282-314).

Com relação à aplicação dos critérios de exclusão (de *a* ao *e*), apresentamos, no Gráfico 3, a forma como se distribuíram os estudos não duplicados e disponíveis para acesso. É válido salientar que alguns dos estudos avaliados foram excluídos por se enquadrarem em mais de um

dos critérios (consultar o Apêndice B.2 para acessar a lista completa dos estudos avaliados e suas classificações).

Gráfico 3: Demonstração do processo de avaliação dos 365 trabalhos sem duplicidade, com destaque para os Critérios de Exclusão



Legenda dos Critérios de Exclusão:

- a) Trabalhos não concluídos, ou texto incompleto, ou resenhas, ou estudos que se distanciem do tema proposto, ou fora do intervalo de tempo estabelecido para este estudo (2012 a 2021);
- b) Estudos de caso e relatos de experiência;
- c) Trabalhos focados majoritariamente em teoria do direito, ou aspectos legais, ou literatura, ou artes;
- d) Trabalhos focados majoritariamente em teologia ou ciências da religião, ciências naturais; e
- e) Trabalhos focados majoritariamente em política, ou educação moral e cívica, sem vínculo com formação integral e educação feminina.

Fonte: Gráfico de nossa autoria, desenvolvida a partir da análise do levantamento final.

Como podemos notar, dos 365 estudos sem duplicatas, 42% (n = 116) passaram para a leitura completa e análise da qualidade. Os arquivos não recuperados representam 23% (n=84) da amostra. Foram removidos pelos Critérios de Exclusão 45% da amostra (n=165), na seguinte ordem: **e** (31%), **a** (30%), **b** (27%), seguidos por **d** e **c** (com 6% cada).

1.4 ETAPA 4: CATEGORIZAÇÃO DOS ESTUDOS SELECIONADOS

Apresentamos, na Tabela 5, o compilado das características dos trabalhos selecionados. Elaboramos uma pequena síntese de cada um para melhor compreensão da temática central abordada, que pode ser encontrada no Apêndice A.

Tabela 5: Dados preliminares dos estudos selecionados para composição do *Estado da Arte* sobre Rousseau, Wollstonecraft, Formação Integral e Educação Feminina (de 2012 a 2021)

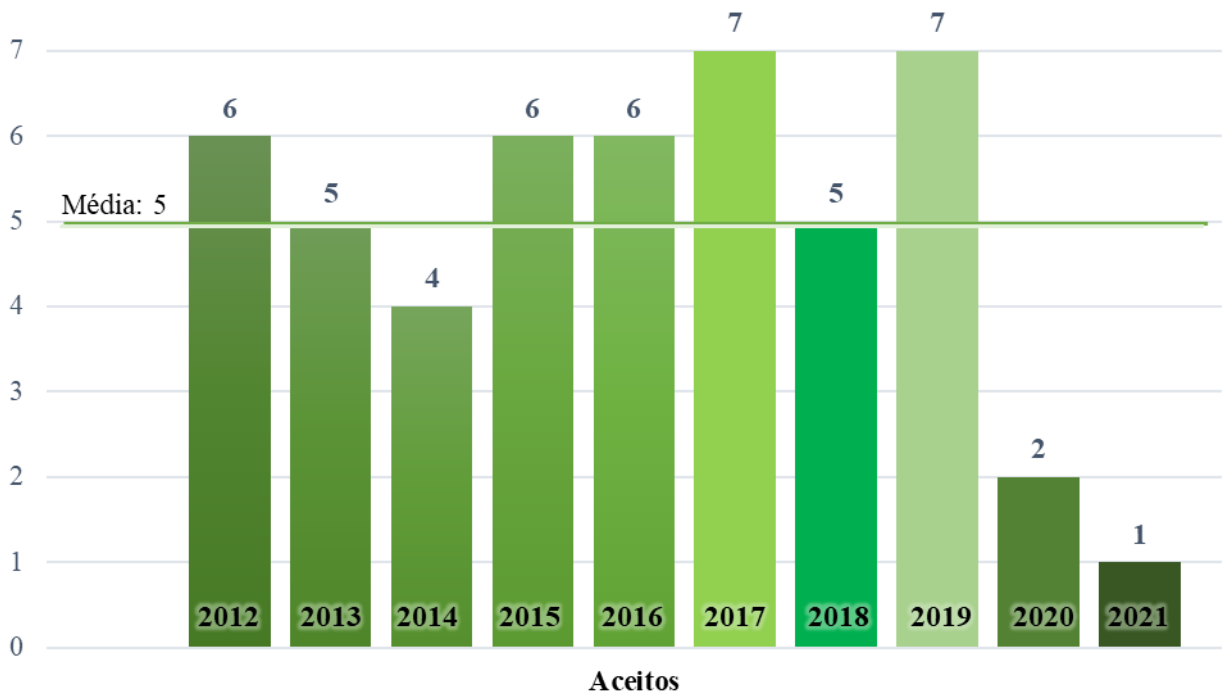
Autores e data	Assunto (filósofos e temas)	Idioma	Tipo de Trabalho	nº Pág.
ABRANTES, 2015	Rousseau e Educação Feminina	Português	Artigo	16
ADAMIEC, 2019	Ambos filósofos e Educação Feminina	Polonês	Capítulo de Livro	11
AKHTER, 2015	Wollstonecraft e Educação Feminina	Inglês	Artigo	10
ALVES; TOLEDO, 2019	Rousseau e Formação Integral	Português	Artigo	12
AMARASEKERA, 2018	Wollstonecraft e Educação Feminina	Inglês	Artigo	15
ANTAL, 2017	Ambos os filósofos e Educação Feminina	Inglês	Artigo	9
BERGÈS, 2013	Ambos os filósofos e Educação Feminina	Inglês	Livro	209
BERGES, 2015	Ambos os filósofos e Educação Feminina	Inglês	Artigo	18
BERNATH, 2016	Wollstonecraft e Educação Feminina	Inglês	Palestra /Artigo	8
BOTTING, 2016	Ambos os filósofos e Educação Feminina	Inglês	Capítulo de Livro	39
BURJA, 2013	Ambos os filósofos e Educação Feminina	Bósnio	Artigo	11
CAMPOI; MASSUIA, 2019	Wollstonecraft e Educação Feminina	Português	Artigo	20
CARVALHO, 2017	Rousseau e Formação Integral	Português	Tese	382
CHUNYAN; WEIFENG, 2012	Rousseau e Formação Integral	Chinês	Artigo	13
COSTA, 2013	Rousseau e Formação Integral	Português	Dissertação	119
FANAYA, 2018	Ambos os filósofos e Educação Feminina	Português	Artigo	22
FERRER, 2017	Rousseau e Formação Integral	Inglês	Artigo	30
FRAZER, 2013	Ambos os filósofos e Educação Feminina	Inglês	Artigo	15
GALLAGHER, 2019	Rousseau e Educação Feminina	Inglês	Artigo	11
GATTI Jr., 2014	Rousseau e Formação Integral	Português	Artigo	24
GENÇ, 2015	Rousseau e Educação Feminina	Turco	Artigo	10
GODELEK, 2012	Ambos os filósofos e Educação Feminina	Inglês	Artigo	12
GOMES Fo.; SILVA; DUARTE, 2017	Rousseau e Educação Feminina	Português	Artigo	13
GRIFFITHS, 2014	Ambos os filósofos e Educação Feminina	Inglês	Artigo	16
HASAN, 2018	Ambos filósofos e Educação Feminina	Inglês	Artigo	18
ISRAEL, 2012	Rousseau e Educação Feminina	Inglês	Artigo	13

Autores e data	Assunto (filósofos e temas)	Idioma	Tipo de Trabalho	n° Pág.
JESUS, 2017	Rousseau e Educação Feminina	Português	TCC	34
JONAS, 2016	Rousseau e Educação Feminina	Inglês	Artigo	17
KHAN, 2014	Ambos os filósofos e Educação Feminina	Inglês	Artigo	12
LEE, 2012	Wollstonecraft e Educação Feminina	Inglês	Artigo	25
LIMA Jr.; DAN-TAS, 2020	Ambos os filósofos e Educação Feminina	Português	Artigo	35
MARTINS, 2016	Rousseau e Formação Integral	Português	Artigo	20
MORAES, 2013	Rousseau e Formação Integral	Português	Dissertação	97
OBIOHA; OGU-GUO, 2019	Rousseau e Formação Integral	Inglês	Artigo	14
ÖZTÜRK, 2017	Ambos os filósofos e Educação Feminina	Turco	Artigo	15
PAIVA, 2019	Ambos os filósofos e Educação Feminina	Português	Artigo	24
PEREIRA, 2019	Ambos os filósofos e Ambos Temas	Português	Dissertação	154
PERUZZO, 2012	Rousseau e Educação Feminina	Português	Dissertação	74
POONACHA, 2016	Ambos os filósofos e Educação Feminina	Inglês	Artigo	22
PROENÇA, 2017	Rousseau e Educação Feminina	Português	Dissertação	125
REUTER, 2014	Ambos os filósofos e Educação Feminina	Inglês	Artigo	14
RIOS; BRANCO; CONTE, 2020	Rousseau e Formação Integral	Português	Artigo	17
SILVA; CONTI, 2018	Rousseau e Formação Integral	Português	Artigo	14
SOUSA, 2015	Rousseau e Educação Feminina	Português	Dissertação	112
SOUZA, 2016	Rousseau e Formação Integral	Português	Dissertação	101
SOUZA, 2021	Ambos os filósofos e Educação Feminina	Português	Dissertação	113
SPINELLI, 2018	Rousseau e Educação Feminina	Português	Artigo	8
SZCZAP, 2015	Ambos os filósofos e Educação Feminina	Polonês	Artigo	12
WODZIK, 2012	Ambos os filósofos e Educação Feminina	Polonês	Artigo	13

Fonte: Resultado da Revisão Integrativa Sistemática.

Nesta etapa da pesquisa, a intenção foi explicitar as características que agrupam os estudos, ou que os diferenciam. Elegemos seis aspectos que consideramos importantes para explicitar sua natureza, abrangidos nos Gráficos 4 a 9, a seguir.

Gráfico 4: Distribuição dos trabalhos selecionadas ao longo do tempo



Fonte: Gráfico de nossa autoria.

Em relação ao período de dez anos demonstrado no gráfico anterior, vemos cinco anos superando a média, dois exatamente na média e três abaixo da média¹⁸. Observamos uma abrupta queda do número de publicações em 2020 e 2021, que supomos estar relacionada, em algum nível, à pandemia de COVID-19¹⁹ enfrentada pela população mundial, mas outros estudos devem ser feitos para entendermos qual foi o real impacto deste evento no ambiente acadêmico (ver uma breve análise no Apêndice B.4).

Esta representação da distribuição dos trabalhos ao longo do tempo pode ser mais informativa, quando destacamos o volume de pesquisas dividido por teórico principal, Rousseau ou Wollstonecraft, como se observa no gráfico 5.

¹⁸ Onde a média (\bar{x}), demonstrada por uma linha no Gráfico 4, é assim calculada:

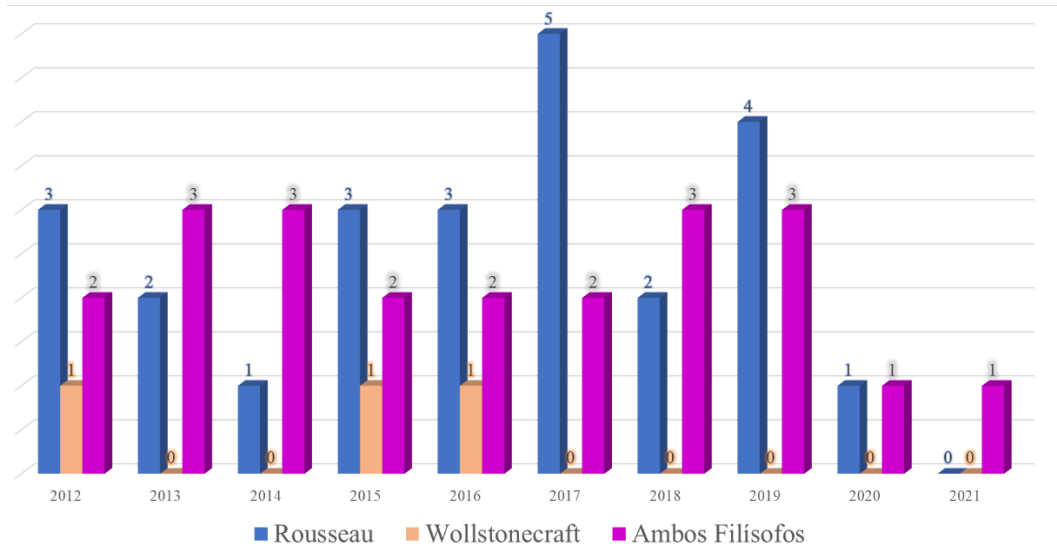
$$\bar{x} = \frac{\Sigma(\text{trabalhos})}{\text{número de anos}} = \frac{49}{10} = 4,9 \cong 5 \text{ trabalhos aceitos por ano}$$

(ANDERSON, SWEENEY, WILLIAMS, 2003, p. 81; DORIA FILHO, 1999, p. 24; MORETTIN, 2000, p. 25; TOLEDO; OVALLE, 1985, p. 107-108)

E para mais informações sobre a variação, consultar Apêndice B.4.

¹⁹ Em 2020 a ONU (Organização das Nações Unidas) reconheceu oficialmente a existência de uma pandemia global, causada pelo SARS-CoV-2, ou COVID-19, que ocasionou o fechamento de instituições escolares por todo o mundo, como medida de distanciamento social e contenção da propagação da doença. Apesar de necessária, esta iniciativa impactou diretamente a educação e a produção científica mundial, o que poderá trazer severas e duradouras consequências, principalmente para as populações mais vulneráveis, segundo relatório emitido por esta organização (ONU, 2020).

Gráfico 5: Distribuição das obras selecionadas, ao longo do tempo, divididas por filósofos abordados

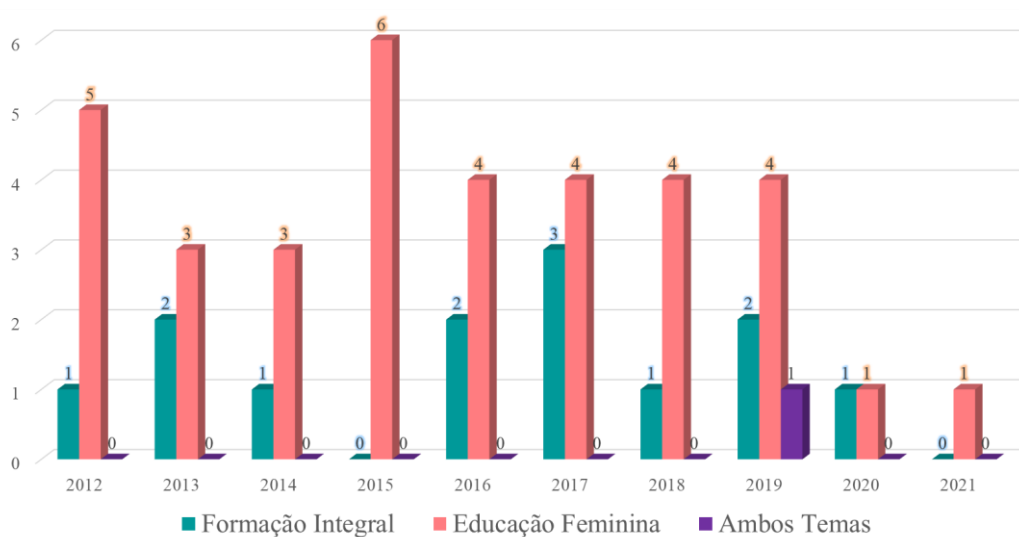


Fonte: Gráfico de nossa autoria.

Em relação aos filósofos estudados, as obras apresentaram certa variação de resultados ao longo do tempo. Rousseau apareceu com picos maiores e mais vezes, sendo mais citado nos seguintes anos: 2012, 2015, 2016, 2017 e 2019. Os picos abordando ambos os filósofos foram: 2013, 2014 e 2018. Trabalhos falando unicamente de Wollstonecraft não chegaram a sobressair em nenhum ano.

Uma análise similar foi elaborada no Gráfico 6, desta vez selecionando trabalhos relacionados aos termos descritores ao longo do tempo.

Gráfico 6: Distribuição das obras selecionadas ao longo do tempo, divididas pelos temas abordados



Fonte: Gráfico de nossa autoria.

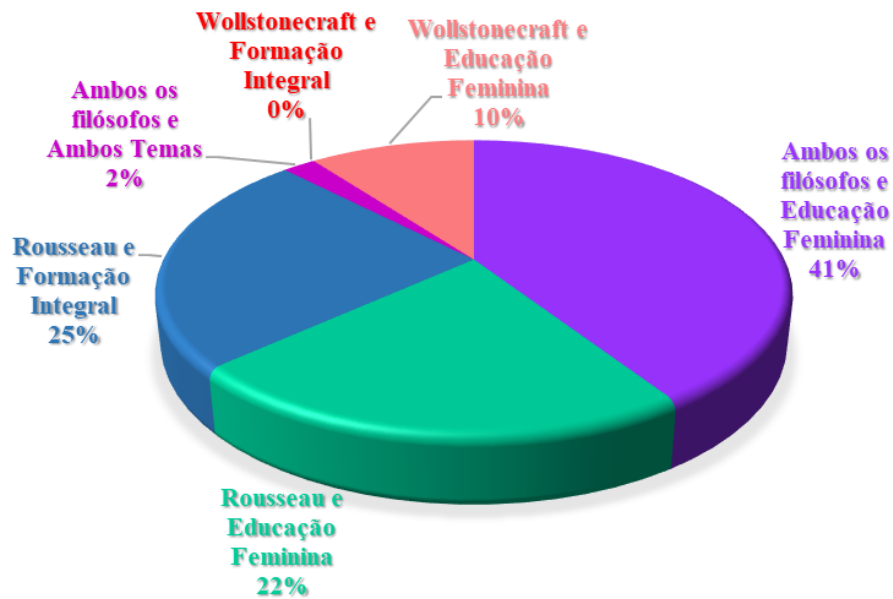
Na interpretação do Gráfico 6, é visível uma predileção pelo tema educação feminina em comparação à formação integral. Chama a atenção o baixo número de pesquisas nos anos de 2020 e 2021. Pensamos que o tema educação feminina ainda não está esgotado, sendo foco de diversos estudos, principalmente pela preponderância de uma cultura patriarcal no ocidente, o que pode motivar a pesquisa de assuntos relativos às questões das mulheres e sua busca por igualdade de direitos, num provável esforço contra o desaparecimento das fontes que testemunham as vozes e interesses femininos ao longo do tempo.

Outras questões merecem ser levantadas, também com vistas a futuros estudos de aprimoramento. Um exemplo que nos chamou atenção foi o aumento expressivo de casos de feminicídio, ocorridos no período de maior isolamento social, no início de 2020, quando as mulheres se viram convivendo mais amíúde com seus parceiros e familiares, sobrecarregadas pelo aumento da carga de trabalho reprodutivo não remunerado e menos disponíveis para a própria carreira, a pesquisa e a vida acadêmica. Isso poderia ser um dos fatores que impactaram o volume de estudos, como vimos. Encontramos pesquisas e Revisões Sistemáticas abordando o que já se pode observar a este respeito, e algumas direcionam o leitor para o relatório do FBSP (Fórum Brasileiro de Segurança Pública). Este documento alerta para o aumento dos registros de feminicídio no Brasil em 22,2%, entre março e abril de 2020 (SOUSA; SANTOS; ANTONIETTI, 2021; SUNDE; SUNDE; ESTEVES, 2021; TROMBETTA; SILVA; RYSSINA, 2021).

Quanto à formação integral, foi vislumbrada uma pequena parcela de interesse, mostrando que este assunto ainda precisa ser mais explorado, principalmente quando se pensa em preparo integral das mulheres, visto que recuperamos apenas um estudo neste sentido. A partir destes dados questionamos até que ponto a sociedade ocidental compreende a relevância de uma educação que vá além do viés propedêutico, abarcando outros aspectos da vida humana, como trabalho, cidadania, participação política. Além disso, vale questionar até que ponto tudo isso é verdadeiramente proporcionado também às mulheres. Fala-se em igualdade, mas, de forma prática, a equidade de oportunidades e possibilidades está num horizonte distante, pelo menos na realidade brasileira.

Dando seguimento à análise dos dados, para uma visualização geral que sintetizasse as informações obtidas, relativas aos termos descritores, elaborou-se o Gráfico 7.

Gráfico 7: Relação dos filósofos e termos descritores nos estudos seleccionados



Fonte: Gráfico de nossa autoria.

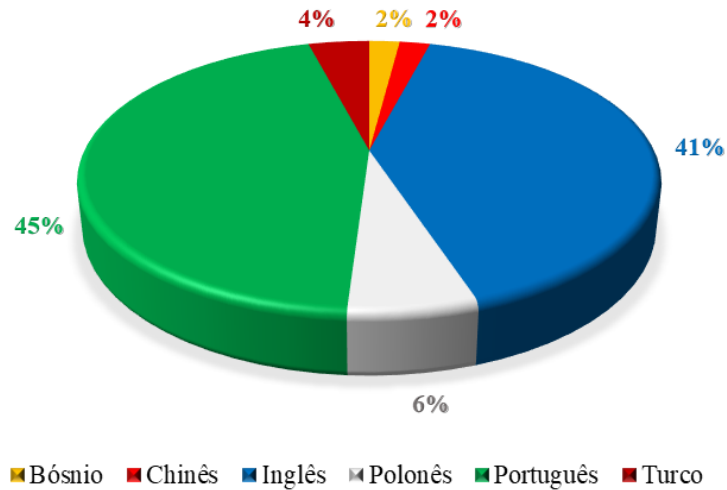
Como já dito, em nosso levantamento há uma predominância de obras que abordam Rousseau (90%), juntamente com o tema educação feminina (75%). O cruzamento destas temáticas também é de nosso interesse. Estudos que unem Rousseau e formação integral somam 25%, aqueles que relacionam somente Wollstonecraft e educação feminina ficaram com a menor percentagem (10%), já os que tratam de Rousseau e educação feminina com 22%. Quando encontramos ambos os teóricos e educação feminina, temos a 41% dos trabalhos e, finalmente, apenas um trabalho traz ambos os teóricos e ambos os temas, representando 2% dos materiais (este estudo traz uma análise documental de artigos de um jornal, fazendo uma única menção a Wollstonecraft). Curiosamente, não encontramos trabalhos que falassem unicamente de Wollstonecraft e formação integral, o que sinaliza uma lacuna no campo de pesquisa a ser explorada neste estudo, ao passo que, em sua obra, a autora referênciava um modelo educacional que muito se assemelha à nossa compreensão de formação integral, derivado da *Paideia* grega em alguns aspectos. Conforme Jaeger:

[...] não se pode evitar o emprego de expressões modernas como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação; nenhuma delas, porém, coincide realmente com o que os gregos entendiam por paideia. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global, e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos que empregá-los todos de uma só vez (2013, p. XXI-XXII).

Pensando nessa concepção de formação humana integral, que incorpora diversos aspectos da vida em um processo educativo e constitutivo da subjetividade e da presença deste ser,

enquanto cidadão participativo de sua comunidade, que cresce e se incorpora a outras culturas, buscamos aumentar a abrangência de nossa pesquisa, incluindo diversos idiomas e tipos de documentos.

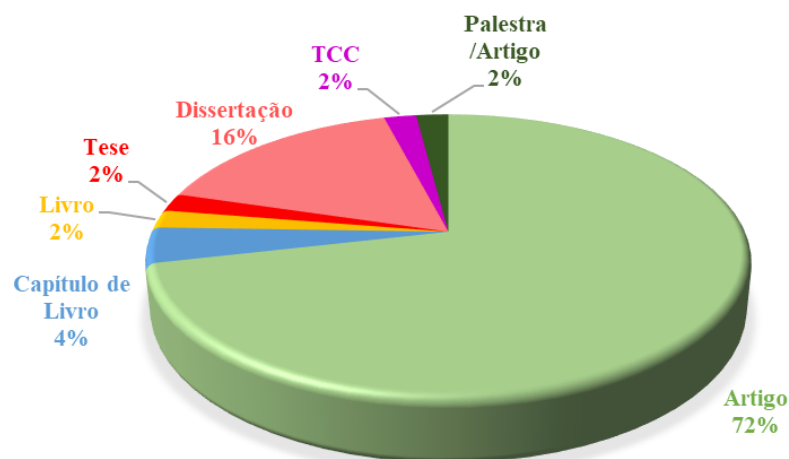
Gráfico 8: Prevalência dos idiomas dos trabalhos selecionados



Fonte: Gráfico de nossa autoria.

O Gráfico 8 foi elaborado com o intuito demonstrar nosso esforço para aliar diversos saberes que subsidiassem uma reflexão consistente. Assim, vemos que este estudo incluiu textos majoritariamente publicados em língua inglesa (41%) e portuguesa (45%), contendo, entretanto, outros idiomas menos comuns. O mesmo pode ser dito quanto aos tipos de produções científicas analisadas. Dentre os vários modelos de documentos obtidos, destacam-se artigos (72%) e dissertações (16%), conforme o Gráfico 9:

Gráfico 9: Tipos de trabalhos selecionados



Fonte: Gráfico de nossa autoria.

1.5 ETAPA 5: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

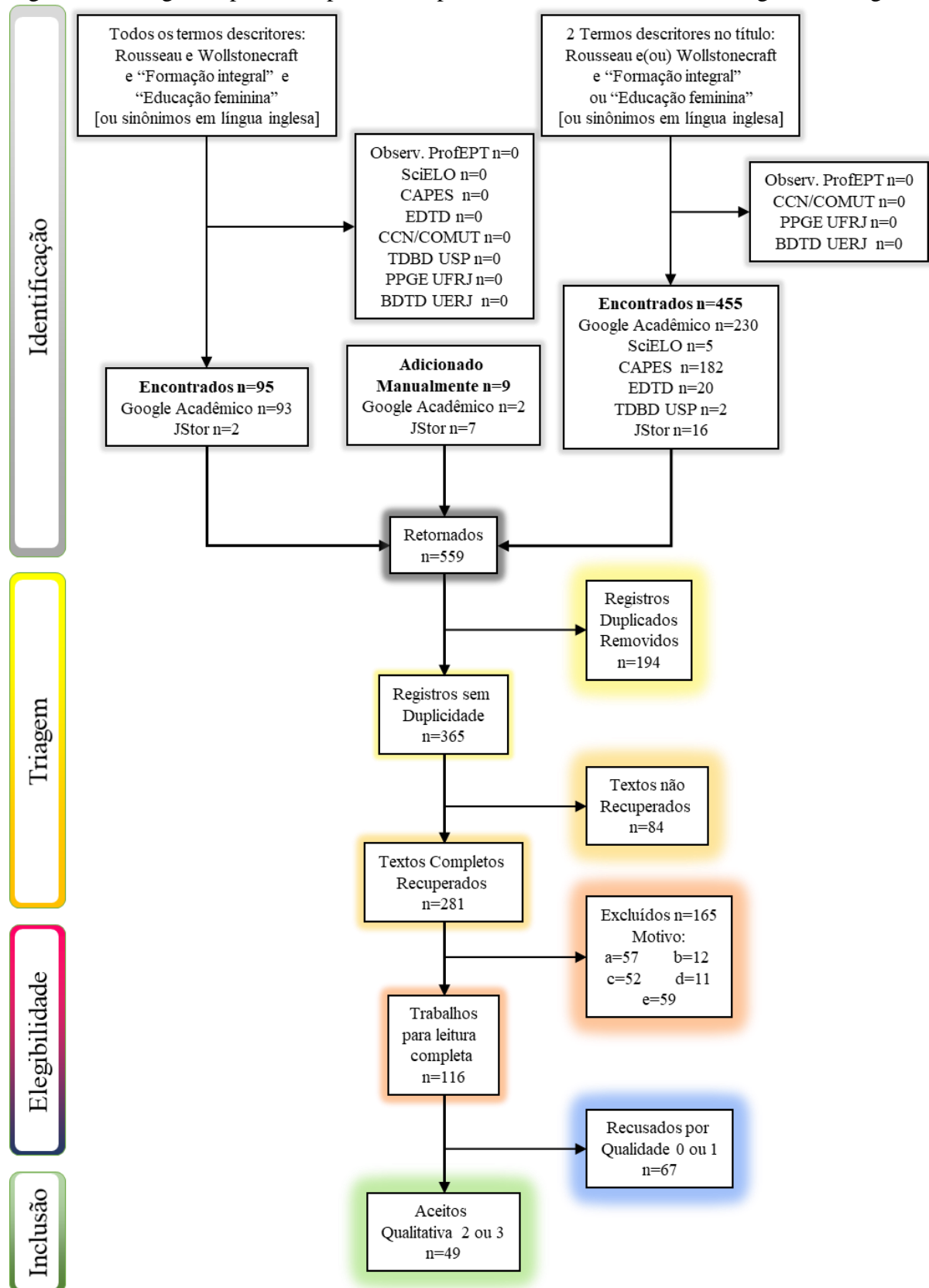
Feita a análise quantitativa dos dados coletados, empreenderemos um compilado do panorama acerca da formação integral e educação feminina em Rousseau e Wollstonecraft, buscando as aproximações que viabilizarão esquadrihar os textos, em busca de responder nossas questões de pesquisa. Estas considerações se encontram nos Capítulos 2, 3 e 4.

1.6 ETAPA 6: SÍNTESE

Findadas as etapas de coleta, análise e sistematização dos conteúdos, cabe encerrar esta parte da pesquisa sintetizando os processos executados, visando agilizar a compreensão do leitor. Um olhar panorâmico sobre a pesquisa feita pode contribuir para seu entendimento e utilização em futuros trabalhos, já que revisões integrativas identificam lacunas nos campos do saber e podem sinalizar direções para novos estudos, conforme citado nas análises da Etapa 4. Uma elaboração mais detalhada das proposições identificadas e sugestões de pesquisa será discutida mais prolongadamente em nossas Considerações Finais. Ficaremos, por enquanto, com a representação gráfica desta etapa do trabalho.

O Fluxograma Prisma (*Prisma Flow Diagram*), apresentado na Figura 1, possui a finalidade de descrever o fluxo de informações nas diferentes fases de uma Revisão Sistemática, podendo ser utilizado também nas Revisões Integrativas, mapeando de forma coesa e visualmente prática os registros identificados, incluídos e excluídos, bem como os motivos das exclusões. A metodologia Prisma foi idealizada para coletar informações e transformá-las em evidências, intentando a formalização de uma Revisão Sistemática ou metanálise, podendo também ser usado como base para relatar Revisões Sistemáticas com outros objetivos que não a avaliação de intervenções, por exemplo, avaliação da etiologia, prevalência, diagnóstico ou prognóstico (PRISMA, 2021).

Figura 1: Fluxograma prisma explicando o processo de levantamento bibliográfico integrativo



Fonte: Imagem desenvolvida pela autora.

Considerando que foram feitos três levantamentos, o fluxograma Prisma apresentado possui três inserções iniciais de dados, detalhadas na fase de identificação: uma para o processo com todos os termos, outra para os trabalhos adicionados manualmente e a terceira para os descritores buscados somente no título (lista completa no Apêndice B.1). Na fase de triagem, foram excluídos os trabalhos em duplicidade, ou aqueles não disponíveis para *download*. Aqueles que se encontravam disponíveis foram recuperados e direcionados para a fase de elegibilidade, em que se aplicaram os critérios de exclusão (Apêndice B.2) e de avaliação de qualidade (Apêndice B.3). Na fase de inclusão, dá-se o momento de elaboração das análises e discussões finais. O produto desta última fase pode ser compreendido como o *Estado da Arte*, contemplando nosso objeto de estudo e as pesquisas dos últimos dez anos sobre o tema.

Podemos notar no levantamento inicial que, após triagem (para que a repetição não influenciasse o montante de dados), obtivemos alguns picos discrepantes da média dos dados, caracterizando uma amostra não paramétrica. O maior destaque se deu no ano de 2012, enquanto o menor valor se encontra no ano de 2020. Quanto aos valores encontrados em nossa seleção final, que estavam dentro da normalidade estatística, podemos considerar que sejam uma boa representação do universo de trabalhos envolvendo Rousseau, Wollstonecraft, formação integral e educação feminina (a análise estatística que corrobora com estas colocações pode ser apreciada em detalhes no Apêndice B.4).

De posse desse material, poderemos, nos próximos Capítulos, expender uma discussão contemplando a visão de Rousseau e Wollstonecraft acerca da educação feminina e da Formação integral, suas aproximações e distanciamentos.

CAPÍTULO 2: ROUSSEAU E A EDUCAÇÃO FEMININA

Não é bom que o homem permaneça só. Emílio é homem; prometemos-lhe uma companheira e é preciso dar-lhe. Esta companheira é Sofia. Onde estará abrigada? Onde a encontramos? Para encontrá-la, é preciso conhecê-la. Descubramos, primeiramente, o que é ela e teremos uma ideia mais clara do lugar onde vive; e, quando a tivermos encontrado, nem tudo estará terminado.

*Jean-Jacques Rousseau (2017, p. 415)
Livro V do Emílio, ou, Da educação*

Jean-Jacques Rousseau foi filósofo, escritor, musicista e precursor do romantismo, nascido em Genebra aos 28 dias do mês de junho de 1712, numa família de relojoeiros de relativa fortuna, mas não pertencentes à aristocracia. Perdeu sua mãe logo depois, no dia 7 de julho, sendo criado por seu pai e outros parentes. Rousseau sempre teve a saúde fragilizada, mas era dotado de uma mente imaginativa e um coração inundado pelas paixões e a crítica às relações humanas.

Após uma infância e adolescência repletas de desafios e sofrimentos, lançou-se ao mundo, e conheceu um de seus grandes amores, a Madame de Warens. Foi secretário do embaixador da França em Veneza, mas não permaneceu nesta função por muito tempo. Ansiava por obter sucesso na carreira musical, mas foi como escritor que conheceu a fama, ao ser laureado pela obra *Discurso sobre as ciências e as artes*. Tornou-se amigo dos futuros revolucionários franceses, Diderot e D'Alembert, redigindo textos para a *Enciclopédia*.

Casou-se com Thérèse Levasseur, com quem teve seus filhos, mas não permaneceu com nenhum, entregando-os para adoção. Sofreu diversas perseguições, tanto de ordem política, quanto religiosa, depois da publicação de *Emílio* e do *Contrato Social*. Precisou se exilar ou ficar recluso por certo tempo, mas nunca desistiu de expressar suas ideias. Faleceu em 2 de julho de 1778, deixando inacabada a obra *Devaneios de um caminhante solitário*. Rousseau teve de forma póstuma o reconhecimento que tanto buscou em vida, sendo uma das inspirações para os ideais da Revolução Francesa, e em 11 de outubro de 1794, seus restos mortais foram trasladados para Paris, no Panteão.

Como a história pessoal e o percurso teórico de Rousseau já foram esquadrihados por diversos estudiosos, além termos acesso a bastantes registros autobiográficos, optamos por referenciar alguns desses trabalhos. Em língua portuguesa citamos como leitura as *Confissões* e *Devaneios de um caminhante solitário*. Sugerimos também que sejam consultados os textos de

Almeida Júnior (2013)²⁰, Martins (2017)²¹ e Carvalho (2017)²², os quais proporcionarão ao leitor, a partir de perspectivas diversas, boa síntese e compreensão desse filósofo²³. Antes de falarmos um pouco mais sobre o pensamento do genebrino, apresentemos a época histórica que ele se encontrava.

Perscrutando o momento histórico e os eventos aqui estudados evidencia-se que, ao sair da guerra dos cem anos, o absolutismo monárquico francês encontrava-se fortalecido. O modo de vida feudal, fragmentado, aos poucos era substituído pelo absolutismo político e o mercantilismo econômico, que ficou conhecido como Antigo Regime. Este foi marcado pelo crescimento das cidades e do comércio, centralização do poder na figura do rei e uma aliança entre ele e a fortalecida burguesia. Para Mello e Costa (1993, p. 58) “caracterizado por um só poder, um só exército e uma só administração, nascia na Europa o Estado moderno, cuja autoridade soberana abarcava todo o território e era obedecida por todos os seus habitantes”. As palavras de Luís XIV ao Parlamento de Paris em 1766 sintetizam essa concepção: “[...] a ordem pública inteira emana de mim, e os direitos e interesses da Nação, de que se ousa fazer um corpo separado do Monarca, estão necessariamente unidos aos meus e repousam unicamente nas minhas mãos” (FREITAS, 1976, p. 22). Na esteira das reflexões do período, cresceu um movimento intelectual responsável por profundas transformações: o Iluminismo. Como assinalam Mello e Costa:

As transformações culturais iniciadas pelo Renascimento (1300-1550) iriam ser aprofundadas e ganhar mais consistência no século XVIII. Nesse século a burguesia conquistaria o poder político na França, refletido em uma verdadeira revolução intelectual, conhecida como Iluminismo. As doutrinas políticas, econômicas e sociais que sustentavam o absolutismo e o mercantilismo seriam radicalmente negadas. Em seu lugar, novos valores surgiriam, pregando uma sociedade fundamentada no liberalismo político e econômico (*Op. cit.*, p. 81).

A filosofia Iluminista figurava como um outro olhar sobre a razão e o pensamento filosófico, diferindo do teocentrismo de sua antecessora direta, a tradição Escolástica, principal corrente filosófica europeia no período da Baixa Idade Média. Os Iluministas adotaram o

²⁰ ALMEIDA JÚNIOR, José Benedito de. *Como ler Jean-Jacques Rousseau*. São Paulo: Paulus, 2013.

²¹ MARTINS, Adriano Eurípedes Medeiros. Rousseau e suas autobiografias: além do autorretrato. *Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade*, v. 22, n. 3, p. 51-56, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/filosofiaalema/article/view/140084>. Acesso em: 24 out. 2021.

²² CARVALHO, Manoel Jarbas Vasconcelos. *Teoria do conhecimento e educação no pensamento de Jean-Jacques Rousseau*. 381 f. (Tese Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC), Faculdade de Educação, Fortaleza (CE), 2017. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/27032/1/2017_tese_mjvcarvalho.pdf. Acesso em: 29 maio 2021.

²³ Como, na Revisão Integrativa Sistemática, compilamos as considerações de várias pesquisas para compor a síntese apresentada, optamos por, doravante, colocar as referências das citações indiretas em notas de rodapé, tornando a visualização do texto mais límpida, com uma leitura fluida e agradável.

Direito Natural como princípio norteador para o entendimento da natureza humana. Segundo este conceito, as leis de Deus encontrar-se-iam inseridas na natureza, bastando um olhar atento para identificá-las no comportamento dos homens considerados primitivos, nativos das novas terras recém-descobertas com o advento das navegações. Seria possível, portanto, traçar leis gerais baseadas nesses princípios. Desde então, privilegiou-se o uso da razão baseada na ciência, trazendo o conseqüente afastamento de uma forma de pensar pautada pela religiosidade como fundamento direcionador do ser humano²⁴. No Iluminismo, questões como o poder da Igreja e das monarquias foram colocadas em discussão. Neste sentido, Cassirer questiona:

Qual é o traço mais característico do Século das Luzes? Nada parece mais fácil de responder, segundo a ideia tradicional que ele se fez: a atitude crítica e cética em face da religião, eis o que caracteriza a própria essência do Iluminismo. [...] em nenhum tempo e em nenhuma nação é possível apresentar um homem íntegro, um cidadão íntegro ou mesmo um verdadeiro crente. Uma vez adquirida consciência desse precário estado de coisas, nenhuma reversão, nenhum compromisso, nenhuma conciliação é mais possível. É preciso escolher entre a liberdade e os grilhões, entre a lucidez da consciência e a obscuridade das paixões, entre a ciência e a crença. E tal escolha não oferece, evidentemente, a menor dúvida para o homem dos novos tempos, o homem da Era da Razão, o homem do Iluminismo. Ele renunciará sem hesitação ao socorro vindo do alto, desbravará ele próprio o caminho para alcançar a verdade, não pensará que possui essa verdade se não a tiver extraído e provado graças às suas próprias forças (CASSIRER, 1992, p. 189 e 191).

Eruditos de cada região desenvolveram variações de pensamento, arroladas pelas pautas e necessidades locais. Os teóricos direcionavam as intenções das obras aos temas de suas realidades. Com os britânicos, por exemplo, o foco foi a sociologia da virtude; para os franceses a iluminação vinha da ideologia da razão; já os americanos almejavam a política da liberdade²⁵.

Diversos autores da época discutiram acerca desta temática. Muitos, tentando justificar o absolutismo, outros, questionando-o. Thomas Hobbes concebeu o homem, em seu Estado de Natureza, como um ser temente à morte violenta, imperando uma guerra de todos contra todos²⁶. Neste estado, não há propriedade, mas sim disputa e desconfiança. Na ausência de justiça ou injustiça, seria necessário estabelecer um poder maior que todos os homens, garantidor do cumprimento dos contratos. Deste pacto, onde antes existiam o homem e a natureza, surge um terceiro elemento – o Estado. Todos os homens, neste acordo, cedem seu poder ao Estado, consolidando-se a paz e, conseqüentemente, o medo da morte violenta dá lugar ao medo da punição pelas leis estatais²⁷.

²⁴ Conforme notam Alves e Toledo (2019, p. 172), Godelek (2012, p. 438), Lima Junior e Dantas (2020, p. 266); Sousa (2015, p. 17) e Szczap (2015, p. 46).

²⁵ Gomes Filho, Silva e Duarte (2017, p. 257).

²⁶ Hobbes (2008, p. 106-111).

²⁷ Lucate (2015, p. 45).

Locke, citado por Rousseau, diz: “não pode haver injúria onde não há propriedade” (2014, p. 87). Além disso, “O primeiro que, tendo cercado um terreno, se lembrou de dizer: isto é meu, e encontrou pessoas bastantes simples para o acreditar, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil” (*Ibid.*, p. 80). A desigualdade social foi originalmente promovida pela posse de propriedades e assim iniciou-se a divisão de classes, a dos proprietários dos bens e a dos detentores da força de trabalho, ou seja, ricos e pobres²⁸.

Rousseau compreendia que a vida em sociedade, onde valores do homem natural têm se perdido, pode ser um dos componentes que o levam à sua corrupção (ROUSSEAU, 2017, p. 67). Para ele, o homem natural é constituído por características essenciais: liberdade (*Ibid.*, p. 326-328), igualdade (*Ibid.*, p. 276) e piedade (*Ibid.*, p. 160 *et. seq.*). Em seu entendimento, na vida em sociedade, a vontade geral deveria ser guiada, em prol do bem comum (*Ibid.*, p. 276) e do interesse público²⁹. Segundo Carvalho, este objetivo passa pela construção da virtude dos cidadãos:

Para Rousseau, dessa forma [união para lutar contra a tirania dos seus governantes] se garantiria, mediante o exemplo público, uma formação uniforme e um entendimento comum sobre o amor e a importância da pátria na vida dos indivíduos, que, unidos por uma educação orientada para o bem coletivo, colocariam suas inclinações pessoais em conformidade com os propósitos da vontade geral. [...] Assim como as virtudes podem ser ensinadas com a intenção de integrar e assegurar a coesão social entre os indivíduos no Estado, as profissões úteis, que são aquelas ensinadas pelos pais aos filhos, têm por função servir ao todo social, ajudando-o a manter as engrenagens do Estado funcionando em plena ordem. No Primeiro discurso³⁰, Rousseau distingue as “profissões úteis” das “profissões lucrativas”; ele diz que a primeira pertence à cultura dos campos e que os seus resultados, quando socializados, ajudam todo o povo, enquanto a última só incita a ganância e a cupidez individual própria dos costumes citadinos (CARVALHO, 2017, p. 228-229).

Em meio a essa profusão de transformações sociopolíticas, um elemento salta aos olhos – a liberdade. Toda essa revolução, assim como muitas outras anteriores e posteriores, tratavam dessa mesma questão. Com a derrubada da monarquia, criou-se a ilusão de que o povo seria

²⁸ Segundo Godelek (2012, p. 439-440), Jesus (2017, p. 14-16), Poonacha (2016, p. 416) e Sousa (2015, p. 64-68).

²⁹ Síntese da análise de Gallagher (2019, p. 91), Gatti Júnior (2014, p. 489), Godelek (2012, p. 440), Jesus (2017, p. 26-28), Pereira (2019, p. 57-58), Proença (2017, p. 24), Silva e Conti (2018, p. 56), Sousa (2015, p. 85) e Souza (2021, p. 72-85).

³⁰ Algumas das obras de Rousseau possuíam títulos bem extensos e, com o tempo, ganharam formas mais sintetizadas de identificação. O Primeiro Discurso, a que se refere Carvalho nesta citação, é *Um Discurso sobre os Efeitos Morais das Artes e das Ciências* ou *Discurso sobre as Ciências e as Artes* (*Discours sur les sciences et les arts*), que conquistou o primeiro prêmio da Academia de Dijon, no ano de 1750. Nele, Rousseau argumentou que as artes e as ciências corrompem a moralidade humana. O Segundo foi o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (*Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*), também submetido à Academia de Dijon em 1754, porém, não foi agraciado com premiação.

livre, mas o que se viu foi o poder mudando de mãos e a classe trabalhadora sendo conduzida por novas rédeas.

Rousseau criticou a sociedade, atribuindo-lhe a origem de vários comportamentos indesejados, atitude degeneradas e hábitos perniciosos, salientando seu efeito corruptor sobre os homens desejanτες de conquistar a estima alheia³¹. Na sociedade da época, a piedade foi diminuída pelo amor-próprio.

Este tipo de amor era, na teoria rousseuniana, radicalmente diferente do amor de si, o qual faz com que zelemos por nossa conservação e, atravessado pela razão e pela piedade, humaniza e promove virtudes. O amor-próprio, por sua vez, não existe no estado de natureza, é uma criação da sociedade, cunha laços de desigualdade entre os homens, acrescidos de um forte individualismo (ROUSSEAU, 2017, p. 249).

Com o aumento do amor-próprio, o homem não era mais igual aos seus semelhantes, pois pensava em beneficiar sua propriedade e poder, tonando-se ganancioso. Isso lhe consumia a liberdade, convertendo-o num prisioneiro desse sistema corrompido. Disse ele:

Eis aí o último termo da desigualdade e o ponto extremo que fecha o círculo e retorna ao ponto do qual partimos. É aqui que todos os indivíduos voltam a ser iguais porque nada são; não tendo os súditos outra lei senão a vontade do senhor, e o senhor nenhuma outra regra senão sua paixão, as noções do bem e os princípios da justiça desaparecem mais uma vez. É aqui que tudo se reduz à simples lei do mais forte e, portanto, a um novo Estado de Natureza diferente daquele pelo qual começamos, diferente porque um era o Estado de Natureza em sua pureza, enquanto este último é o fruto de um excesso de corrupção (ROUSSEAU, 2014, p. 111).

Notou-se, anos mais tarde, que o amor-próprio e a vaidade obscureceram os ideais revolucionários, impactando diretamente o contexto educacional. Aranha³² observa que o projeto de levar a educação para todos os cidadãos foi permeado pelo dualismo que antes separava nobreza e povo e agora passou a ser representado pelo binômio burguesia-povo. Sob a égide da doutrina liberal, riqueza e oportunidades foram naturalmente distribuídas de forma desigual sem ferir os ideais revolucionários de igualdade.

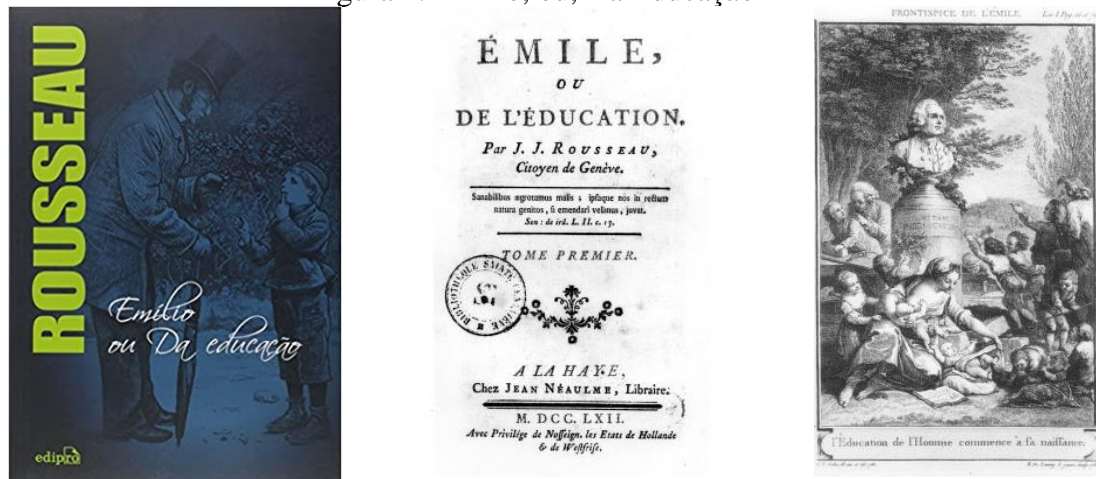
Em *Emílio, ou, Da educação* (*Émile, ou De l'éducation*, Figura 2), Jean-Jacques Rousseau questionava o direito divino dos reis e a influência religiosa sobre a educação³³.

³¹ Destaque do ideário Rousseauniano, feito por Abrantes (2015, p. 101), Alves e Toledo (2019, p. 175), Carvalho (2017, p. 111 *et. seq.*), Gatti Júnior (2014, p. 480), Griffiths (2014, p. 341), Moraes (2013, p. 76) Poonacha (2016, p. 417), Reuter (2014, p. 928), Sousa (2015, p. 49), Souza (2021, p. 52-56) e Szczap (2015, p. 47),

³² Aranha (2006, p. 287).

³³ Gomes Filho, Silva e Duarte (2017, p. 259) e Griffiths (2014, p. 341).

Figura 2: Emílio, ou, Da Educação



Fonte: da esquerda para a direita: 1º. Capa da versão usada como bibliografia (acervo pessoal). 2º. Página de rosto da primeira edição do *Emile*, *Portada de la primera edición* (1762). Domínio público, Arquivo: *EmileTitle.jpeg* Criado: 1 de janeiro de 1762 (Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Emile,_or_On_Education#/media/File:EmileTitle.jpeg. Acesso em: 28 set. 2021). 3º. Frontispício para o *Émile* de Rousseau por De Launay para a edição de 1782. A legenda original diz: “A educação de um homem começa no nascimento (*L'éducation de l'homme start à sa naissance*)”. Carregado: 23 de agosto de 2007 (Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Emile,_or_On_Education#/media/File:EmileFrontispiece.jpeg. Acesso em: 28 set. 2021).

Suas colocações polêmicas, principalmente sobre religião, fizeram a obra *Emílio* ser destruída e culminaram na perseguição do filósofo³⁴, possivelmente agravando tendências para pensamentos paranoides, que supomos, com o decorrer do tempo, terem motivado a escrita de tantos textos de cunho autobiográfico, num esforço para se justificar perante si e a opinião pública, além de comprometer seus relacionamentos interpessoais, matrimoniais e parentais.

2.1 FILOSOFIA E EDUCAÇÃO EM ROUSSEAU

Jean-Jacques Rousseau, adquiriu, desde muito jovem, incentivado pelo pai, o gosto pela leitura. Diz ele em suas *Confissões*:

Não sei como aprendi a ler; só me recordo das minhas primeiras leituras e do efeito que elas tiveram em mim: é desse tempo que eu dato, sem interrupção, a consciência de mim mesmo. Minha mãe tinha deixado alguns romances; pusemo-nos a lê-los, meu pai e eu, após a ceia. De princípio, tratava-se apenas de me treinar na leitura, com livros engraçados; mas dentro em breve o nosso interesse tornou-se tão vivo, que começamos a ler sem descanso alternadamente um e outro, passando as noites nesta ocupação. Nunca podíamos abandonar o volume senão no fim. Algumas vezes meu pai, ouvindo de manhã as andorinhas, dizia, cheio de vergonha: Vamos deitar-nos; ainda sou mais criança do que tu (ROUSSEAU, 2011, p. 24).

³⁴ Sousa (2015, p. 71) e Souza (2016, p. 29).

Suas experiências pessoais com a educação foram complicadas, mas ajudaram-no a ter uma visão clara do que não fazer. Para Rousseau, a educação natural conservaria o homem em sua bondade imanente, conseqüentemente, regenerando o cidadão corrompido pelos vícios sociais. Uma educação autoritária, baseada em repetições e punições, como a de seu tempo, não contribuiria para o fomento ao amor pelo saber e o conhecimento (ROUSSEAU, 2017, p. 89). Por experiência própria, ele compreendeu que este modelo só conduziria a medo e dissimulação. Educar, para ele, era um ato importantíssimo, numa época em que começava a ser retomado o conceito de família nuclear. Como se nota em suas palavras, ele preferia a educação parental àquela ofertada por preceptores mal preparados. O essencial, em sua filosofia, era retomar o contato com o estado natural da humanidade, uma condição de virtude e felicidade. Rousseau explicou:

Uma criança passa seis ou sete anos dessa maneira entre as mãos das mulheres, vítima do capricho destas e do seu. Após terem lhe ensinado uma coisa ou outra, isto é, terem recheado sua memória seja de palavras que não pode compreender, seja de coisas que não lhe servem para nada; após terem sufocado o natural com as paixões que se fizerem nascer, entregam esse ser factício às mãos de um preceptor, que acaba desenvolvendo os germes artificiais que encontra já inteiramente formados, e lhe ensina tudo, exceto a se conhecer, a tirar proveito de si mesmo, a saber viver e a ser feliz. Por fim, quando essa criança escrava e tirana, repleta de ciência e desprovida de sentido, igualmente débil de corpo e de alma, é lançada no mundo, mostrando sua inépcia, seu orgulho e todos seus vícios, ela faz deplorar a miséria e a perversidade humanas. Enganamo-nos; esse é o homem de nossas fantasias: o da natureza é feito de outra maneira. Quereis, pois, que a criança guarde sua forma original? Conservai-a desde o instante em que vier ao mundo. Logo que nascer, apropriai-vos dela e não a abandoneis até que seja homem – nunca tereis êxito sem isso. Assim como a verdadeira ama é a mãe, o verdadeiro preceptor é o pai. Que se entendam quanto à ordem de suas funções e também quanto a seu sistema; que das mãos de uma criança passe para as mãos do outro. Será mais bem educada por um pai judicioso e limitado do que pelo mais hábil mestre do mundo; pois o zelo suprirá melhor o talento do que o talento o zelo (ROUSSEAU, 2017, p. 54-55).

Em consonância com a primazia da razão, valorização da liberdade e da educação natural, Rousseau postulou suas ideias em três eixos centrais: a formação da raça humana, tratada no *Discurso sobre a origem e a desigualdade entre os homens*; a formação do indivíduo, em *Emílio*, e a formação do cidadão no *Do Contrato Social*³⁵. Apesar de concordar com o postulado anterior, Carvalho³⁶ nos adverte que a teoria rousseauiana se preocupava com o dogmatismo racional, atribuindo grande importância aos sentimentos. Dessa forma, sua abordagem

³⁵ Abrantes (2015, p. 105), Carvalho (2017, *passim*), Costa (2013, *passim*) Ferrer (2017, p. 78-79), Godelek (2012, p. 441), Gomes Filho, Silva e Conti (2018 p. 56), Griffiths (2014, p. 344), Jesus (2017, p. 10), Obioha e Oguguo (2019, p. 78), Paiva (2019, p. 249), Proença (2017, p. 98-101), Rios, Branco e Conte (2020, p. 273-275), Silva e Duarte (2017, p. 256-257).

³⁶ Carvalho (2017, p. 26-41).

filosófica sobre a natureza humana e a relação entre a sociedade e o indivíduo influenciaram o Romantismo, movimento do qual seria considerado o precursor³⁷.

A romântica visão dualista e rebelde que norteou seus escritos enfatizava os opostos: emoção versus razão, instinto versus intelecto, sentimentos versus julgamento, sujeito versus o objeto, subjetivismo versus objetividade, solidão versus sociedade, imaginação versus realidade, mito e lenda versus história, religião versus ciência, misticismo versus ritual, poesia e prosa poética versus prosa e poesia prosaica, neogótico versus arte neoclássica, amor romântico versus casamento da conveniência, natureza e natural versus civilização e artifício, expressão emocional versus contenção convencional, liberdade individual versus ordem social, juventude versus autoridade, democracia versus aristocracia e homem versus Estado, além do feminino versus masculino, nosso tema em pauta³⁸.

As investidas das nações imperialistas sobre as novas terras, no afã de colonizar e explorar suas riquezas, somada à visão romântica que se iniciava na época de Rousseau em torno dos povos nativos destas paragens, sua cultura e relação com a natureza, fez surgir a impressão, principalmente neste, de que o homem em Estado de Natureza seria o bom selvagem, desconhecedor dos pérfidos e corruptos hábitos da sociedade europeia criticada por ele em Emílio, que pregou, para seu aluno, o uso da razão, distanciada dos comportamentos urbanos, podendo analisar friamente e imparcialmente a loucura das grandes cidades (ROUSSEAU, 2017, p. 298). Souza diz que:

As descrições feitas por exploradores naturalistas a respeito de civilizações não europeias, que nesse momento eram vistos como povos primitivos, permite observar uma relação distinta do homem com a natureza. Esses relatos de viagens trouxeram à tona uma visão de mundo natural que ainda mantinham uma pureza e ausência de interferência do homem; este é apresentado dissociado da sociedade e das moléstias presentes no ambiente urbano. A natureza, apresentada majoritariamente através do campo, é vista como o contraponto benéfico ao contexto urbano em ascensão. O discurso científico desse período buscou acompanhar estas revoluções de pensamento que cotejaram a relação do homem com o mundo natural. A partir da segunda metade do século XVIII, a Europa vivenciava o desenvolvimento industrial e um intenso processo de urbanização, momento em que a natureza passa a ser concebida como base para saúde e vigor, ainda que através dos jardins dentro da cidade ou de uma visão idealizada do campo (SOUZA, 2016, p. 48).

Em sua rotina, celebrou a vida simples, reconhecendo a liberdade como parte dos processos naturais e, portanto, regidos pelos princípios da autopreservação e da benevolência. Os ideais de liberdade e igualdade defendidos em sua obra foram exaltados no contexto da

³⁷ Como nos lembram Godelek (2012, p. 438-439), Abrantes (2015, p. 101), Costa (2013, p. 8-9) e Ferrer (2017, p. 76-77).

³⁸ Godelek (2012, p. 438-439) e Poonacha (2016, p. 418).

revolução francesa, que Rousseau não chegou a presenciar. Não se pode dizer, porém, que ele tenha conseguido contar com essa benevolência em relação a si ou sua obra, já que vivenciou toda sorte de desagradados com os hábitos de seu tempo³⁹. Segundo relata em suas *Confissões* e nos *Devaneios*, além de ter perdido a mãe muito cedo, ficou distanciado do pai e posteriormente da Sra. de Warens, sua “mamãe” e de Sophie d’Houdentot, seu grande amor. Na infância e adolescência, sofreu abusos físicos e psicológicos. Casado com Thérèse de Levasseur, teve cinco filhos, os quais entregou para adoção. Decepcionou-se com a religião, a ordem social e a política. Por manifestar publicamente discordância em relação a alguns postulados da Igreja Católica e mesmo da Igreja Calvinista de Genebra, foi perseguido por ambos os grupos, teve suas obras queimadas e precisou fugir várias vezes. Não concordava com a vida citadina por achá-la corrompida, preferindo a tranquilidade idílica do campo, onde viveu seus últimos dias.

Rousseau compreendia o homem como naturalmente bom, não possuindo dívidas a serem quitadas com Deus, devido ao pecado original, como pregado pela fé cristã (ROUSSEAU, 2017, p. 358). Se quiséssemos encontrar o mal introjetado no seio da humanidade, deveríamos deslocar o olhar do homem isolado, que sai das mãos da natureza alheio à dicotomia bem e mal, e dirigi-lo para a sociedade e ao mal nela instalado. Desta forma, ele não negava a fé em Deus, mas contradizia alguns postulados da Igreja⁴⁰.

Himmelfarb assinala que Rousseau, ao contrário de outros filósofos do período, acreditava na virtude e sabedoria natural do homem. A educação difundida no período era aquela ministrada pelo baixo clero, de forte cunho religioso, ou a educação nos moldes da *Encyclopédie*, com um forte viés moral e político. Rousseau, ao enaltecer a importância da infância, defendeu a educação em seu sentido mais elementar, o da alfabetização, por exemplo, mas não de forma irrestrita. Os Iluministas pouco lançaram luz sobre este aspecto educacional, que seria o prelúdio lógico para o esclarecimento mais elevado. Na *Encyclopédie* encontravam-se poucos artigos sobre os temas escola e educação, mencionando haver uma educação apropriada para cada espécie de civilização⁴¹. A mesma autora pondera que Voltaire, assim como Rousseau, não acreditava na educação direcionada ao campesinato. Os pobres que conseguiram se instruir deviam este favor às instituições religiosas⁴².

Em termos de modelo de cidadania, o pensamento rousseauiano se baseia em Esparta e Roma (ROUSSEAU, 2017, p. 44-45). A primeira teve um projeto de educação pública, a

³⁹ Gatti Júnior (2014, p. 487-490), Godelek, (2012, p. 438), Paiva (2019, p. 259), Pereira (2019, p. 58), Poonacha (2016, p. 421) e Proença (2017, p. 22).

⁴⁰ Alves e Toledo (2019, p. 174).

⁴¹ Himmelfarb (2011, p. 227-228).

⁴² *Ibid.*, p. 229.

segunda não. Rousseau bebeu na fonte dos modelos educacionais gregos clássicos⁴³ para tecer sua teoria. Defendia a educação pública, não para o letramento e formação integral da plebe, mas no sentido de uma formação moral e patriótica, inspirada nos moldes espartanos⁴⁴. Criticou Atenas, segundo ele, cheia de vícios, liderada por artistas e poetas, e exaltou Esparta, que se tornou epítome da virtude e modelo para sua educação, inspirando, futuramente, Robespierre. Este, defendeu um modelo educacional de base rousseauniana, em 1793, em oposição ao esquema de Condorcet, que previa educação pública, laica, sem distinção de classes sociais ou gênero. Para Condorcet, a desigualdade da educação era uma das principais fontes de tirania⁴⁵, pois aprisionava as mulheres a papéis de submissão, desconsiderando sua capacidade racional em detrimento da beleza e sensibilidade. Segundo Berges:

Em julho de 1790, o *Journal de La Société* de 1789 publicou um artigo de Condorcet intitulado *Sur l'admission des femmes au droit de la cité [Sobre a admissão de mulheres à cidadania]*, no qual ele argumentava que era uma injustiça grave, um ato de tirania, para as mulheres não ter direitos iguais aos dos homens [...], os primeiros dias da Revolução Francesa foram um bom período para os poucos esperançosos que defendiam os direitos das mulheres: a igualdade estava na mente de todos, e havia muitas mulheres defendendo ativamente a Revolução, tanto nas ruas como em salões. Alguns colocaram suas esperanças por escrito e realmente tentaram convencer a Assembleia a conceder às mulheres direitos plenos de cidadania. Claro, eles falharam e, durante o Terror, os movimentos das mulheres foram severamente reprimidos. O argumento de Condorcet para garantir direitos às mulheres é simples: a menos que haja boas razões pelas quais as mulheres não devam ter cidadania, sua exclusão é um ato de tirania. Só poderia haver dois tipos de boas razões: que os direitos naturais das mulheres não são absolutamente idênticos aos dos homens ou que as mulheres são incapazes de exercê-los (BERGES, 2013, p. 96, tradução nossa, grifos nossos).

Apesar dos avanços alcançados, como a obrigatoriedade do ensino fundamental gratuito na França, em 1793, o “bem comum dos homens” não era exatamente o sinônimo do bem do homem comum⁴⁶. Feita esta digressão, retomemos o curso do raciocínio apontado por

⁴³ Cabe salientar a superioridade do modelo espartano em relação ao ateniense, especialmente no que diz respeito às mulheres e sua educação. Atenas era patriarcal e as excluía da possibilidade de exercer a cidadania e receber educação formal como a dos homens abastados. As virtudes femininas, em Atenas, se relacionavam com a modéstia, graciosidade e o governo do lar. Em Esparta, apesar de ser reservado ao homem o lugar mais elevado na hierarquia social, era facultado às mulheres o direito de se exercitar como eles e mesmo pegar em armas para defender seus territórios na ausência dos maridos, que geralmente estavam fora, envolvidos em atividades militares (JAEGER, 2013, p. 820-833).

⁴⁴ Agogé: definição em Plutarco no Capítulo 1, dedicado a Licurgo, legislador de Esparta:

“(...) Licurgo não entregava os filhos dos esparciatas a pedagogos comprados ou contratados, nem era lícito a cada um criar e educar os filhos como quisesse; todos, chegados aos sete anos, ele próprio os ia buscar e distribuía em turmas, sujeitando-os a disciplina e educação igual e acostumando-os a brincar e estudar juntos. Nomeava chefe da turma aquele que se distinguia pela inteligência e pela bravura na luta. Os outros tinham os olhos neste, obedeciam a suas ordens, submetiam-se aos seus castigos, e assim a educação era uma exercitação de obediência. [...] Das letras aprendiam apenas o indispensável; toda a educação restante dizia respeito a bem obedecer a ordens, resistir a fadigas e vencer em combate” (PLUTARCO, s.d., p. 28).

⁴⁵ Israel (2012, p. 10).

⁴⁶ Himmelfarb (2011, p. 227).

Himmelfarb. Para ela, Rousseau confiava na virtude e sabedoria natural do homem. Rios, Branco e Conte⁴⁷ complementam, assinalando que, na educação da natureza, o objetivo é o desenvolvimento interno do homem; na educação pelas coisas, o foco é o que se ganha através das experiências, enquanto a educação dos homens alude ao objetivo de tornar cada homem um cidadão (ROUSSEAU, 2017, p. 42). O ponto fundamental é que o ser humano não tem controle pleno sobre todas estas formas; somente na educação dos homens há pleno controle, enquanto na educação pelas coisas o controle é parcial. Com o retorno à natureza, as fases do desenvolvimento podem ser analisadas sobre este tripé, direcionando os esforços em direção à conquista da liberdade. Nesta lógica: “O que é específico do homem em relação a todos os outros seres é sua capacidade de raciocínio, de educar-se e de educar” (JESUS, 2017, p. 9).

Rousseau questionou a educação com pouco conteúdo prático, que encarava as crianças como adultos em miniatura, sistematizando etapas para o gradual desenvolvimento infantil e amadurecimento das emoções⁴⁸. Para Carvalho (2017, p. 20) “a partir da formação política do seu pupilo e da construção de uma democracia baseada na vontade geral, exposta em *Do contrato social*, Rousseau deseja construir, com base nessas obras, uma nova forma de sociabilidade entre os homens”. Segundo ele, Rousseau foi fortemente influenciado por Plutarco e Fénelon⁴⁹ na construção de suas proposições para a educação. Compreendia cada etapa da evolução do homem de forma absoluta, requerendo observação da dimensão física e psicológica da criança, em que uma etapa tem suas características próprias, existindo, assim, métodos educacionais distintos para cada uma delas. Não perdia de vista, entretanto, que uma etapa influencia e é influenciada pelas demais, numa perspectiva de continuidade e conjunto⁵⁰. Explicitaremos as etapas descritas para a Educação de Emílio mais adiante. Sigamos, por ora, com o entendimento das disposições rousseauianas básicas para o ensino.

Diferenciando seu ideário dos moldes de ensino vigentes, focados no professor, que inculca conhecimentos na mente do aluno desde cedo, Rousseau trouxe a centralidade para o estudante. Isso modificou toda a lógica dos processos de ensino e aprendizagem. Ele foi categórico ao afirmar que a educação é a responsável por dar ao homem tudo que ele não possui

⁴⁷ 2020, p. 274.

⁴⁸ Jesus (2017, p. 11), Ferrer (2017, p. 44), Moraes (2013, p. 15), Obioha e Oguguo (2019, p. 77), Silva e Conti (2018 p. 57), Sousa (2015, p. 108), Souza (2021, p. 41), Poonacha (2016, p. 419) e Proença (2017, p. 7).

⁴⁹ “Provavelmente Fénelon serviu de inspiração para Rousseau no *Emílio*. Como observa Grosrichard (2016), a mudança do termo *precepteur* pelo de *gouverneur* na filosofia de Rousseau ocorre por uma solidariedade profunda entre sua concepção de educação e os temas favoritos de sua filosofia política” (CARVALHO, 2017, p. 250). Para aprofundamento, sugerimos consultar:

FENÉLON, François de. *De l'éducation des filles*. Paris: Gaume Frères, 1851.

⁵⁰ Carvalho (2017, p. 22).

quando nasce⁵¹. Sua proposta de educação negativa preconizava o ensino através de exemplos e experiências, em que o tutor conduziria o aluno sem mandar, nem livros, mas com uma vigília constante. Em sua compreensão, a criança forma seus sentidos, sensibilidade e relações sociais num processo interativo e dialógico com a natureza e os demais, assimilando conteúdos de forma prática e concreta desde a infância. Nesse sentido, um trabalho verdadeiramente livre e educativo com as crianças exige um esforço voltado para a construção da autonomia, implicando no devir formativo do ser⁵². Nas palavras de Rousseau:

Denomino educação positiva aquela que pretende formar o espírito antes da idade e dar à criança um conhecimento dos deveres do homem. Chamo educação negativa aquela que procura aperfeiçoar os órgãos, instrumentos de nossos conhecimentos, antes de nos dar esses próprios conhecimentos e nos preparar a razão pelo exercício dos sentidos. A educação negativa não é ociosa, muito pelo contrário. Não produz virtudes, mas evita vícios; não ensina a verdade, mas protege do erro. Ela prepara a criança para tudo o que pode conduzi-la à verdade, quando estiver em condição de entendê-la, e ao bem, quando estiver em condição de amá-lo (ROUSSEAU, 2005, p. 57).

Apesar de ter deslocado a importância central do processo formativo para a criança, a figura do tutor é fundamental para a educação rousseauiana, pois cabe a ele o olhar atento e a tolerância nos momentos de experimentação, o entusiasmo para despertar nesta o desejo e a curiosidade pelo conhecimento do mundo e suas particularidades. Além disso, é ele que instigará o raciocínio dos pequenos, criando as situações oportunas para o aprendizado⁵³, contudo, sugere que o uso do termo *Gouverneur*, ou governante, seja mais adequado para a função de orientar em prol de uma formação integral, para além da educação formal tradicional, substituindo o termo preceptor, sinônimo de quem dirige. Ele observa ainda que, nessa dinâmica, a criança fará algo, não porque seu mestre ordenou, mas porque é necessário. Ela absolutamente não deixará de fazer algo por ser impossível, ou porque foi proibida. É este sentido poderoso que deve ter o *não* proferido pelo governante, que deve ser austero e, acima de tudo, justo, para não ser odiado⁵⁴.

Assim como o sentimento de respeito é cultivado na relação com o governante, também deve sê-lo no ambiente doméstico. São os afetos cultivados no pequeno círculo familiar que germinarão, futuramente na forma do amor à pátria e à cidadania. Rousseau conclui:

⁵¹ Costa (2013, p. 56) e Moraes (2013, p. 48).

⁵² Conforme salientam Alves e Toledo (2019, p. 168), Carvalho (2017, p. 13 *et. seq.*), Ferrer (2017, p. 78), Genç (2015, p. 32), Godelek (2012, p. 441), Israel (2012, p. 9), Jesus (2017, p. 29), Moraes (2013, p. 6) Obioha e Oguguo (2019, p. 80), Poonacha (2016, p. 417), Sousa (2015, p. 21), Souza (2016, p. 42), Souza (2021, p. 62), Wodzick (2012, p. 349), Chunyan e Weifeng (2012, p. 43).

⁵³ Carvalho (2017, p. 62 *et. Seq.*) Gomes Filho, Silva e Duarte (2017, p. 260-261), Ferrer (2017, p. 79), Griffiths (2014, p. 340), Rios, Branco e Conte (2020, p. 283) e Souza (2021, p. 62).

⁵⁴ Carvalho (2017, p. 217).

[...] falo dessa subversão dos mais doces sentimentos da natureza, imolados a um sentimento artificial que não pode subsistir senão por eles; como se não fosse preciso uma influência natural para formar laços de convenção; como se o amor que temos pelos parentes não fosse o princípio daquele que devemos ao Estado; como se não fosse pela pequena pátria que é a família que o coração se apega à grande; como se não fossem o bom filho, o bom marido e o bom pai que fizessem o bom cidadão! (ROUSSEAU, 2017, p. 421).

2.2 FORMAÇÃO INTEGRAL NO PENSAMENTO ROUSSEAUNIANO

Rousseau colocou-se no centro do palco, atraindo muita atenção, interesse e repúdio para si, desde a publicação de seu primeiro discurso, o que se agravou demasiadamente, conforme os anos passavam e suas ideias de fundo republicano, com críticas às estruturas sociais e religiosas vigentes, ganhavam robustez. Em 1762, ano da publicação de *Emílio* e *Do Contrato Social*, foi condenado à prisão em Genebra e Paris, com a conseqüente censura de ambos os livros, considerados “ímpios, escandalosos, temerários e repletos de blasfêmias” (ALMEIDA JÚNIOR, 2013, p. 9). As perseguições políticas o atormentaram dali por diante, comprometendo inclusive sua saúde mental e forçando-o a fugir e se refugiar sob a proteção de amigos. Podemos observar a lamentação de Rousseau por estas perseguições, em uma das cartas de jogo, nas quais ele redigiu apontamentos⁵⁵ que dariam origem a sua obra *Devaneios*:

E quando minha inocência enfim reconhecida tivesse convencido meus perseguidores, quando a verdade brilhasse diante de todos os olhos, mais resplandecente que o Sol, o público, longe de acalmar sua fúria, tornar-se-ia mais encarniçado; ele me odiaria, então, ainda mais por sua própria justiça do que me odeia hoje pelos vícios que gosta de atribuir-me. Ele nunca me perdoaria as indignidades de que me acusa. Elas serão doravante para ele meu mais irremediável crime (ROUSSEAU, 2009, p. 169).

Anos mais tarde, a opinião pública seria bem mais favorável às ideias de Rousseau, levando *Emílio* a se tornar uma referência para a proposta educacional elaborada pelos revolucionários franceses. Nele, o genebrino empregou os artifícios novelístico e romanesco como forma de ilustrar a maneira de se educar um cidadão ideal. Aqui trazemos a síntese de Obioha e Oguguo (2019) acerca das etapas pensadas por Rousseau para a educação, conforme citado anteriormente.

Rousseau divide o livro *Emílio* em cinco fases, representando os diferentes estágios de suas ideias educacionais; Livro I: Fase da Primeira Infância (1-5 anos: centra-se no desenvolvimento físico e emocional do bebê e da criança), Livro II: Fase da Infância (5-12 anos: não exige educação a partir de livros, mas sim a educação fornecida por experiências de vida), Livro III: Fase da Pré-Adolescência (12-15 anos: esta é a etapa em que o interesse de vida da criança pode se manifestar; a educação da criança deve ser adequada à sua inclinação e desejo), Livro IV: Fase da Juventude/Adolescência

⁵⁵ As cartas nas quais Rousseau fez suas reflexões encontram-se na Biblioteca de Neuchâtel, com datação incerta.

(15-25 anos: a criança é forte e aprende a observar cuidadosamente o mundo ao seu redor, desenvolver autodisciplina e poderes de julgamento objetivo; a educação real começa aqui), Livro V: (20-50 anos: Este estágio Rousseau chama de educação de Sofia, futura esposa de Emílio) (OBIOHA; OGUGUO, 2019, p. 77, tradução nossa).

A educação feminina, segundo Rousseau, seria semelhante à dos meninos no que diz respeito a naturalidade, mas diferente desta em outros aspectos, por ser baseada na compreensão rousseauiana de diferença sexual e papéis de gênero. Esta última sessão do livro sempre provocou várias críticas contra as ideias educacionais de Rousseau para as mulheres⁵⁶. Destacamos, neste trabalho, a crítica contundente efetuada por Mary Wollstonecraft, principalmente a esta parte da obra *Emílio*, em sua *Reivindicação dos direitos da mulher*, publicada em 1792. Não obstante, antes de enveredarmos por esta seara, falemos um pouco mais sobre a educação sob a ótica do filósofo genebrino.

Para Rousseau, entre doze e quinze anos o indivíduo já amadureceu o suficiente para aprender uma profissão e deveria ter corpo e mente preparados para desenvolver qualquer atividade (2017, p. 234-235). Os questionamentos práticos que surgissem nesta atividade enriqueceriam seus conhecimentos, aliados a um direcionamento científico para o que fosse de fato relevante, sem academicismos. A meta era enfatizar a importância do trabalho, valorizando uma pedagogia integral que promovesse a formação do cidadão⁵⁷. Carvalho pondera que:

[...] O trabalho é um dos meios da formação integral do ser humano e só quem trabalha pode tornar-se um homem justo e forte. Emílio tem de aprender que o trabalho é uma obrigação de todo ser humano e cada um deve a essa atividade o preço de seu sustento. Ninguém tem direito de viver na ociosidade e muito menos da exploração do trabalho do outro. Mas a aprendizagem de um ofício não é apenas fundamental por uma questão de dignidade de cada ser humano, mas por ser uma garantia de sua liberdade e independência. Afinal, ensinando-lhe uma profissão, estaremos lhe dando uma posição que jamais possa perder e que o honre em todos os tempos” (MÜHL apud CARVALHO, 2017, p. 310).

Rousseau era avesso à educação que tornasse os jovens pomposos e com pouca desenvoltura para o exercício de sua cidadania. Os jovens não deveriam ser ensinados a repetir como papagaios, mas a pensar e refletir sobre as questões concretas de sua realidade, formulando conceitos e soluções (ROUSSEAU, 2017, p. 122-123). Somado a isso, precisariam ter hígidez e uma compleição forte, disposição para um trabalho e firmes convicções morais, com um apurado senso de justiça (ROUSSEAU, 2017, p. 112). Ele propunha uma formação integral dos indivíduos, que se tornariam cidadãos cosmopolitas. Seu modelo, sua inspiração, sempre seria

⁵⁶ Obioha e Oguguo (2019, p. 76).

⁵⁷ Ferrer (2017, p. 80), Rios, Branco e Conte (2020, p. 274).

a natureza. Sua visão romântica e filosofia enfatizavam a totalidade, a harmonia, e a ética; de forma que “o ilustre pensador de Genebra pode ser considerado como o precursor direto da educação integral fundamentada para a era moderna” (FERRER, 2017, p. 77).

À guisa de comparação, Chunyan e Weifeng⁵⁸ analisam o modelo atual de formação profissional e a proposta educacional rousseauiana. No primeiro, a educação profissional não se aprofunda no componente sensível, humano, voltando sua atenção ao aspecto meramente profissionalizante, formando alunos passivos, com foco no trabalho, prática de ensino e aprendizagem sem discussões e análises de problemas. “Ademais, esse tipo de educação não permite ao educando o aprimoramento de seu trato moral, pois o jovem, acostumado apenas a obedecer e a reproduzir, não é autônomo, ou seja, não possui domínio sobre sua própria vontade” (CARVALHO, 2017, p. 167).

Já o modelo de Rousseau rompe e transcende o conceito padrão de formação profissional, ao colocar nos alunos o foco principal da educação, considerando-os como seres com ideias, emoções, direitos, dignidade. A educação de Rousseau é o que se aproxima, no entendimento destes autores, de uma formação humana integral, extrapolando a dimensão profissional ou de aquisição de conteúdos escolares⁵⁹.

Não obstante, os mesmos autores advertem que a proposta educacional rousseauiana é, a seu ver, utópica, quando separa a natureza e a natureza social humana, valorizando demasiadamente a experiência de vida. Em decorrência disso, negligencia o papel da tradição cultural humana na educação e o significativo valor do conhecimento científico expresso pela linguagem e pela escrita. Soma-se a isso o fato de ele, em algumas fases de sua proposta educacional, deixar de lado os livros, o cultivo do pensamento lógico, do conhecimento sistemático constituído por teoremas e axiomas. Esta concepção estrita da educação tem inúmeras vantagens, como salientaram Chunyan e Weifeng⁶⁰, mas apresenta estes pontos de atenção, que são o aspecto negativo da educação natural.

É imprescindível, porém, lembrarmos-nos que a crítica do genebrino aos sistemas educacionais tem certa historicidade. No século XVIII poucas pessoas liam, e destas, menos ainda tinham condição de entendimento dos conteúdos, caracterizando o que hoje chamamos de analfabetismo funcional – pessoas que são alfabetizadas, mas não reúnem habilidades suficientemente desenvolvidas para a compreensão e análise crítica da realidade em conjunto com os

⁵⁸ 2012, p. 44-45.

⁵⁹ Chunyan e Weifeng (2012, p. 43-45).

⁶⁰ 2012, p. 44.

textos lidos. É em direção a este erro, perpetrado pelos sistemas educacionais, que Rousseau defende certo comedimento face aos livros e leituras (ROUSSEAU, 2017, p. 135).

Consoante ao que foi esclarecido anteriormente, pensamos que é do *Emílio* que podemos extrair uma das mais belas formas de descrever a formação humana integral, que mesmo na atualidade não se conseguiu praticar a contento. Conforme Rousseau:

Pensa-se apenas em conservar seu filho; não é o bastante: deve-se ensiná-lo a conservar-se sendo homem, a suportar os lances da sorte, a enfrentar a opulência e a miséria, a viver, se preciso, nas geleiras da Islândia ou sobre o ardente rochedo de Malta. Podeis tomar precauções para que ele não morra, mas será preciso que morra; e, mesmo que sua morte não fosse resultado de vossos cuidados, ainda assim estes seriam pouco esclarecidos. Trata-se menos de impedi-lo de morrer do que de fazê-lo viver. Viver não é respirar, é agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência. O homem que mais viveu não é aquele que contou o maior número de anos, mas aquele que mais sentiu na vida. Houve quem, enterrado aos 100 anos, já estivesse morto ao nascer. Teria ganhado ao morrer jovem, pois ao menos até esse momento teria vivido (2017, p. 47-48).

Aqui ele explica, de forma didática e até romanesca, como é necessário que se dê esse processo. Viver é utilizar toda a nossa potência, a formação integral mira justamente nisso, formar para a vida.

2.3 EDUCAÇÃO FEMININA EM ROUSSEAU

Após escrever o romance *Júlia, ou, a Nova Heloisa*⁶¹, Rousseau produziu *Emílio, ou, Da educação*, considerado uma espécie de manual para os filhos de Júlia, o que daria continuidade a sua construção teórica. Em *Júlia*, vemos na caracterização da personagem principal da trama uma vitrine para que o autor apontasse sua visão da mulher virtuosa na sociedade idealizada por ele. O mesmo procedimento foi usado em *Emílio*, que, além de aprofundar seus conceitos sobre educação masculina, explicitou a diferença de modalidades de ensino, salientando as disparidades entre cada gênero⁶². *Emílio* surgiu, também, como um projeto para a educação de M. de Sainte-Marie, após uma breve temporada do autor trabalhando como tutor de meninos na casa do Sr. de Mably.

Para Jean-Jacques Rousseau, há uma diferença social entre os sexos, que podemos inferir analisando a segunda parte do *Discurso sobre a desigualdade*, que trata da gênese da

⁶¹ ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Julie ou La Nouvelle Héloïse*. Paris: Gallica, Bibliothèque Numérique de la Bibliothèque Nationale de France em Domínio Público, 1761. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co obra=7294. Acesso em: 01 out. 2021.

⁶² Abrantes (2015, p. 103), Adamiec (2019, p. 382) e Sousa (2015, p. 29-33).

sociedade como motora da desigualdade, inclusive entre homens e mulheres. A mulher era apenas o complemento do homem e subordinada a ele⁶³. Nas palavras do próprio autor, podemos perceber o tom de sua concepção acerca do papel social da mulher:

Assim, toda a educação das mulheres deve ser relativa ao homem. Serem úteis, serem agradáveis a eles e honradas, educá-los jovens, cuidar deles grandes, aconselhá-los, consolá-los, tornar-lhes a vida mais agradável e doce; eis os deveres das mulheres em todos os tempos e o que lhes devemos ensinar já na sua infância. Enquanto não remontarmos a esse princípio, afastar-nos-emos do objetivo e todos os preceptores que lhes derem servirão de nada nem para sua felicidade nem para a nossa (ROUSSEAU, 2017, p. 423-424).

Mulheres apresentavam como desvio moral, segundo a cultura setecentista, a tagarelice, eram seres emocionais, passivos, com razão prática (sendo mais habilidosas nisto que os homens) e não deveriam se envolver em questões teóricas. Possuíam o organismo naturalmente frágil, com agravantes como menstruação ou gravidez, que salientavam sobremaneira a diferença dos gêneros e eram usadas como respaldo para a segregação e a argumentação em defesa desse modo de pensar. Assim, para contrabalancear a fraqueza física e exercer influência sobre os homens, acreditava-se que o gênero feminino tenha apreço pelos atributos físicos, como a valorização da beleza, e coquetismo, como formas de manipulação⁶⁴.

Devido a esses predicados, paixões sociais, associados à figura feminina, valorizava-se o controle moral das mulheres, a submissão e a obediência a normas estabelecidas histórica e culturalmente pelo discurso masculino, reservando a elas apenas o conhecimento indispensável para se tornarem mães, esposas e gerir a casa. Conforme Spinelli:

Com efeito, Rousseau não apresenta o que identificamos como opressão da mulher na forma de um discurso explicitamente tirânico. A cumplicidade do argumento natural e o caráter patriarcal concedem certa harmonia, beleza e suavidade à condição social da mulher. Quer acionando a vocação natural quer mobilizando o coquetismo inerente à mulher, Rousseau objetiva que todos esses “trabalhos de seu sexo” são executados com gosto e que isso se impõe, inclusive, na tenra infância (SPINELLI, 2018, p. 391).

Esta mesma autora ressalta que Rousseau apresentou uma série de inovações em sua obra, que o colocam em relevância mesmo na atualidade, tais como a teoria do Contrato Social, sua visão acerca dos conflitos estruturais da sociedade, a centralidade do processo educacional

⁶³ Abrantes (2015, p. 97-100), Adamiec (2019, p. 383), Fanaya (2018, p. 38), Gallagher (2019, p. 88-89), Godelek (2012, p. 443), Gomes Filho, Silva e Duarte (2017, p. 262), Jesus (2017, p. 26), Jonas (2015, p. 147), Khan (2014, p. 6), Öztürk (2017, p. 474), Peruzzo (2012, p. 8 e 61), Poonacha (2016, p. 429), Spinelli (2018, p. 389), Szczap (2015, p. 41) e Souza (2021, p. 98).

⁶⁴ Abrantes (2015, p. 99), Gallagher (2019, p. 89), Genç (2015, p. 30), Godelek (2012, p. 435), Öztürk (2017, p. 476), Peruzzo (2012, p. 28-30), Souza (2021, p. 90) e Szczap (2015, p. 43).

voltada para o aluno, dentre tantas outras. Por este motivo, Rousseau estaria longe de poder ser considerado apenas um “homem de seu tempo”, mesmo que suas colocações acerca da educação feminina estejam permeadas por preconceitos de gênero. Jonas (2015), ao contrário, usa essa mesma expressão “homem de seu tempo”, na tentativa de justificar a posição do genebrino sobre o tema. Ato contínuo, realça sua discordância dessa posição, enfatizando, como Spinelli, outros pontos relevantes de sua obra que são mais salientes em detrimento desta questão.

Questionamos por que Rousseau assume pressupostos da sua época para educar o feminino? Por que ele não vislumbra uma educação igual para ambos os sexos? Há uma diferença natural entre homens e mulheres, tal como a fisiologia dos corpos (as mulheres podem gerar uma criança, por exemplo). No entanto, isso não é determinante para dizer que elas devem, necessariamente, ocupar funções diferentes na sociedade, apesar de poderem fazê-lo. Ser mãe é uma função social que está em potência em quase todas as mulheres. Contudo, isso não é determinante para o desempenho de outras funções sociais e nem uma obrigação de fato.

Concordamos com as inovações do pensamento rousseauiano citadas por Spinelli e Jonas, mas advertimos que, em muitos momentos de sua produção, em se tratando de educação feminina e do papel da mulher na sociedade, Rousseau fez afirmações (no início do Livro V, de *Emílio*, antes de introduzir Sofia na narrativa), que desqualificam o gênero feminino, baseando-se em premissas ou teorias que serviam, inclusive, para justificar, além da distinção do papel de homens e mulheres, outras possíveis diferenças, como a superioridade das raças (etnias) brancas europeias em relação às demais (ROUSSEAU, 2017, p. 59).

Ainda que suas palavras sejam de um “homem de seu tempo”, e sem perder de vista o contexto histórico de Rousseau, a existência de estudiosos e estudiosas produzindo conhecimento que colocasse em xeque essas afirmações evidencia que a luta contra a opressão que recaía sobre as mulheres estava longe de ser um consenso.

A educação feminina, para Rousseau, deveria ser promovida pela família, em âmbito doméstico (2017, p. 454-455), também podendo valer-se da figura de um tutor, como foi visto para *Júlia* (ROUSSEAU, 1994). Ele acreditava que nos conventos, organizações sociais, ou internatos, eram desenvolvidos hábitos indesejados nas alunas (ROUSSEAU, 2017, p. 54-55), não as preparando para atividades da casa⁶⁵. Suas orientações estendiam-se também às crenças femininas (*Ibid.*, p. 438), visto que a religião de uma mulher, na juventude, deve seguir a imposta pelo pai e, após o casamento, a deliberada pelo marido⁶⁶.

⁶⁵ Abrantes (2015, p. 103) e Griffiths (2014, p. 346).

⁶⁶ Genç (2015, p. 30), Gallagher (2019, p. 89-99), Öztürk (2017, p. 478), Szczap (2015, p. 45-46) e Wodzik (2012, p. 353).

Acerca das críticas feitas ao modelo de educação feminina de seu tempo, Rousseau respondeu de forma contumaz, opondo-se abertamente à responsabilização dos homens pela degradação da figura feminina:

As mulheres, por sua vez, não cessam de gritar que as educamos para serem vaidosas e coquetos e que as divertimos continuamente com puerilidades para mais facilmente senhoreá-las; condenam-nos pelos defeitos que nelas censuramos. Que loucura! E desde quando são os homens que interferem na educação das meninas? O que impede as mães de educá-las como quiserem? (ROUSSEAU, 2017, p. 422).

Com isso, ele isenta seu gênero de culpa ou responsabilidade pelo infortúnio feminino, questionando as mães o porquê de não ofertarem uma educação diferenciada às garotas. Pensamos que é, no mínimo contraditória esta colocação, visto que no seu tratado educacional, *Emílio*, e em *Júlia*⁶⁷, ele, um homem, direciona a forma como as mulheres deveriam ser instruídas.

Ademais, numa sociedade patriarcal, o interesse masculino sobrepujaria a maioria das possíveis tentativas de oferecer formação igual à dos homens para as mulheres. Seria, para falar de forma gentil, considerado um disparate. Desvela-se aqui uma questão marcante, que nos acompanha em segundo plano durante todo este estudo: a dualidade estrutura social versus intencionalidade racional.

Podemos nos perguntar se havia intencionalidade consciente por trás de todo esse posicionamento em relação às mulheres ou se os homens (e muitas mulheres) estariam apenas reproduzindo valores imbricados em sua estrutura social? Certamente, é uma questão valorosa que merece futuras investigações mais detalhadas. Por ora, visto o ideário do autor, cremos se tratar de uma reprodução de estruturas sociais, um apego aos valores de seu tempo, que limitaram a amplitude de seu pensamento sobre o tema.

A impressão acerca das mulheres intelectuais na sociedade setecentista era bastante estereotipada. Viam-nas como solteironas, feiosas, mal-amadas e virulentas. Sua companhia era inapropriada e deveria ser evitada⁶⁸. Peruzzo pondera que:

Rousseau é alvo das suas próprias críticas ao cometer o mesmo erro que os demais filósofos: transportar para [...] estruturas sociais, valores e comportamentos da sociedade e compreender o ser humano natural enquanto gênero e não enquanto ser biológico, o que faz com que não consiga despir totalmente o ser humano de todos adjetivos e qualidades sociais. [...] Por exemplo: a gravidez é uma diferença determinada pela natureza, e essa diferença poderá se degenerar em desigualdade social dependendo do modo como a sociedade a incorporar. [...] O sistema gênero-sexo é incorporado pelo movimento feminista para, separando o biológico do cultural,

⁶⁷ Pensamos que a questão de *Júlia* merece um aprofundamento maior, não sendo foco central deste estudo. Deixamos esta sugestão para futuros trabalhos.

⁶⁸ Abrantes (2015, p. 106).

problematizar as diferenças socioculturais atribuídas a cada um dos sexos e, principalmente, denunciar a naturalização da submissão das mulheres aos homens (PERUZZO, 2012, p. 48-49).

Isso retrata uma degradação dos valores da sociedade da época ao abordar a condição feminina. Elas eram objetificadas e alienadas, definidas a partir dos meios para os quais eram educadas (a arte de agradar aos homens) e não aos fins de pensar, sentir e agir por si mesmas. A educação feminina atendia aos ditames mais abominados por Rousseau: os ditames da vaidade, ou seja, uma vida, ações, pensamentos e valores, regidos através do olhar alheio, de modo que, aos poucos os comportamentos deixem de ser genuínos, próprios, e passem a ser delineados pela comunidade ao redor de si. Inapropriadamente, a educação feminina rousseauiana era resumida ao simples exercício de vaidade⁶⁹. Em *Do Contrato Social*, Rousseau faz uma reflexão, que alude ao tema da escravidão. Trazemos a questão para expender a crítica de Gallagher⁷⁰ quanto à educação relegada a Sofia na obra *Emílio*.

Renunciar à liberdade, é renunciar à sua qualidade de homem, aos direitos da humanidade, e mesmo a seus deveres. Não há recompensa possível para quem renuncia a tudo. Uma tal renúncia é incompatível com a natureza do homem; e excluir toda a liberdade de sua vontade é excluir toda moralidade de seus atos. Enfim, é convenção vã e contraditória estipular de uma parte uma autoridade absoluta, e de outra uma obediência ilimitada. [...] Assim, de qualquer direção que se observem as coisas, o direito de escravatura é nulo, não apenas porque é ilegítimo, mas porque é absurdo e não significa nada (ROUSSEAU, 1978, p. 27-29).

Gallagher, trazendo esta citação, questiona: se acaso as mulheres não são totalmente livres, posto que estão sujeitas ao escrutínio social e aos jugos dos pais e maridos, mas também não abdicaram de sua liberdade ou humanidade, como compreender a forma como são retratadas na obra de Rousseau? Para ela, a situação das mulheres seria análoga à descrição de escravidão apresentada por Rousseau, pois ele, em sua definição de humanidade renuncia às mulheres removendo sua liberdade e moralidade por meio da educação. Isto posto, diz Gallagher, mina uma das grandes virtudes da educação, que é sua capacidade de desenvolver empatia, retirando os sujeitos da alienação em que se encontram. Nesta linha de pensamento, as mulheres carregam sobre si o fardo da submissão; a educação de Sofia se expressa de forma utilitária, marcada pela subserviência ao domínio patriarcal. Tal postura poderia ser suplantada com a emancipação feminina e a conquista de real igualdade de direitos e oportunidades⁷¹.

⁶⁹ Gallagher (2019, p. 90-92).

⁷⁰ 2019, p. 88-90.

⁷¹ Gallagher (2019, p. 88-90).

Vemos, nesta análise, problemas distintos, mesmo que convergentes. A educação, infelizmente, não costuma ser, na prática, um instrumento para retirar os sujeitos da alienação. A educação historicamente serviu como um reforço ideológico para a manutenção do *status quo*, independentemente de ser para homens ou mulheres. Descartes, por exemplo, foi um fervoroso crítico da educação de sua época, assim como Rousseau, Platão, Aristóteles entre muitos outros. Se a educação dos homens fosse mais “virtuosa” e livre de alienação, como faz crer Gallagher, os homens teriam maior clareza sobre a injustiça que se faz contra o gênero feminino. Como isso não acontece, a educação de homens é tão alienada quanto a de mulheres em nossa sociedade marcada pelo patriarcado. O que muda é o papel social a que se dirige tal educação. Ambos os sexos recebem educações alienantes, com a diferença que para as mulheres, pesa o fardo da submissão e do escrutínio da sociedade patriarcal.

O pensamento de Rousseau baseado em liberdade e igualdade, na apreciação de Genç, parece ter sido direcionado para o sexo masculino. Como se observa em *Emílio*, ele não estendia às mulheres os direitos e liberdades que concedeu aos homens, visto que delimitou o quinto livro desta obra para abordar a educação feminina, o que nos permite inferir que Rousseau endossava tal diferenciação. Desse ponto de vista, seria mais adequado ler a obra à luz de informações e opiniões aplicáveis em termos de educação individual, em vez de enfatizar os diferentes entendimentos de educação para homens e mulheres⁷². Almeida Júnior reflete que:

Há, pelo menos, duas formas de lermos a obra de Rousseau. A primeira, academicamente, analisando seus conceitos e procurando compreender como eles se articulam entre as obras; a segunda, procurando em suas reflexões possíveis soluções, princípios ou, ao menos, ideias para as questões de nosso tempo (ALMEIDA JÚNIOR, 2013, p. 101).

Para ele, precisamos fazer uma leitura não dogmática da obra rousseauiana, procurando apreender os conceitos que dela pudermos extrair. Isso certamente se aplica à questão da educação feminina na obra deste filósofo. Tomando as lições de *Emílio* como orientações para a educação em geral, encontraremos nele um tratado de grande relevância, repleto de valorosas contribuições. A Sofia de Rousseau precisa ser revisitada. É isso que nos propomos executar neste estudo.

⁷² Genç (2015, p. 32).

CAPÍTULO 3: MARY WOLLSTONECRAFT E A EDUCAÇÃO FEMININA

Com que frequência a melancolia e mesmo a misantropia se apoderaram de mim, quando o mundo me enojou e amigos se revelaram ordinários. Então, me considerei uma partícula a margem da grande humanidade; estava sozinha, até que alguma involuntária emoção simpática se fixou, me fazendo sentir que ainda era parte de um todo poderoso, do qual não poderia me separar – talvez não, esta reflexão me levou longe demais. Rompendo o fio de uma existência, que perde seus encantos na medida em que a experiência cruel da vida para ou envenena o fluxo do coração. Futuridade, o que não tens para dar àqueles que sabem que existe felicidade! Não falo de contentamento filosófico, embora a dor tenha proporcionado a mais forte convicção disso.

*Mary Wollstonecraft (2007).
Cartas escritas durante uma breve viagem
pela Suécia, Noruega e Dinamarca*

Mary Wollstonecraft foi uma filósofa política e educacional do Iluminismo, movimento bastante expressivo durante o século XVIII, que valorizava a primazia da razão, desencadeando, sobretudo, uma mudança de hábitos da alma, corpo, relações morais e sociais. Extravasando o universo dos letrados, este movimento atingiu os homens de negócios, culminando na criação concreta da modernidade⁷³. Diversos pensadores do período fazem parte do cânone – conjunto de textos entendidos como definitivos de nossa cultura e civilização, constituindo leitura basilar para qualquer curso que enverede pelos campos da história e da filosofia – como Locke, Kant, Voltaire, Hume, Adam Smith, Rousseau, Condorcet. Muitas mulheres também participaram dos debates da época, contudo, alguns elementos fazem de Wollstonecraft uma candidata a se incluir neste grupo canônico, tais como a quantidade e qualidade de obras produzidas por ela, acrescidas ao fato de seus escritos serem influentes na época de sua publicação. Eventualmente, sua presença nesta lista poderia incentivar os estudiosos a incluir outras escritoras nesse rol predominantemente masculino⁷⁴.

Enquanto os pensadores do Iluminismo preparavam o terreno intelectual para libertar as nações da opressão monárquica, Wollstonecraft compreendia que grande parte desse movimento acabaria por libertar apenas a parte masculina e branca do povo. Diante disso, preocupou-se em libertar a outra metade, mulheres (WOLLSTONECRAFT, 2016a, p. 88) e povos escravizados (*Ibid.*, p. 188). O bojo de seu trabalho ficou direcionado à opressão masculina das mulheres. Ela apontava que nenhum Estado poderia funcionar de forma adequada e justa excluindo da cidadania metade dos habitantes adultos. Ademais, salientou que a cidadania não se

⁷³ Himmelfarb (2011, p. 11).

⁷⁴ Berges (2013, p. 137).

esvai, mesmo dentro de casa. Publicando tanto quanto qualquer pensador do gênero masculino em sua época, produziu trabalhos que compunham um diálogo já existente entre algumas mulheres, e mesmo entre homens, sobre direitos, liberdade e igualdade. Estudar Wollstonecraft tem mais do que um valor meramente histórico. Assim como apelamos para importantes pensadores de outras épocas para ampliar nossas ferramentas de enfrentamento e compreensão de questões contemporâneas, podemos nos valer da análise das ideias de Wollstonecraft como um luzeiro para nossos problemas e realidade⁷⁵.

3.1 HISTÓRIA DE VIDA

Os relatos biográficos aqui apresentados são um resumo das memórias publicadas por William Godwin (2005)⁷⁶ após a dolorosa e sofrida morte de Mary Wollstonecraft, em 10 de setembro de 1797, vítima de febre puerperal, dez dias após o parto de sua segunda filha Mary⁷⁷. Acrescidas a este texto, foram utilizadas as análises de Berges (2013), Manus (1993) e Pennell (2007).

Para Godwin, dar aos demais um relato da vida de uma notória personalidade falecida é uma justa dívida a ser paga pelos sobreviventes, como um tributo e uma honraria aos que amavam. Em sua opinião, era raro que uma dessas personalidades passasse pela vida sem ser injustiçada por calúnias ou deturpações maliciosas. A justiça que é assim feita aos mortos ilustres se converte em fonte de encorajamento para aqueles que anelam trilhar seus passos.

Mary Wollstonecraft nasceu em 27 de abril de 1759, filha de Edward John Wollstonecraft e Elizabeth, da família de Dixons de Ballyshannon, no reino da Irlanda. Seu pai não foi educado para qualquer ofício específico, além de não demonstrar habilidade ou interesse por empreender, de forma persistente, qualquer negócio. Herdou certo patrimônio e mudou-se com frequência, desempenhando uma infinidade de atividades, todas sem muito sucesso.

Os primeiros cinco anos de Mary foram passados em uma fazenda, período em que experimentou poucas manifestações de acolhimento e afeto. Seu pai era um homem impetuoso e de humor lábil, agindo despoticamente com a família. A esposa, sua mais submissa súdita, manifestava predileção pelo filho mais velho e uma postura rigorosa com Mary, atitude que provavelmente reconheceu como pouco produtiva, visto que moderou este comportamento com

⁷⁵ Berges (2013, p. 22).

⁷⁶ Sendo disponibilizada uma tradução acadêmica integral no 5.2 do Capítulo 5.

⁷⁷ Futuramente conhecida como Mary Shelley, autora do *best-seller Frankenstein*.

suas crianças mais novas. Godwin observa que, em *Maria: Os Erros da Mulher*⁷⁸, quando Wollstonecraft cita cuidados mesquinhos que obscureceram a manhã da vida de sua heroína, provavelmente referia-se a um esboço de sua própria infância. Mesmo diante das correções feitas por sua mãe, Wollstonecraft não desenvolveu por ela o desprezo ou a indignação que sentia diante das atitudes de seu pai. Costumava se jogar entre ele e Elizabeth, com o objetivo de receber sobre si mesma os golpes que poderiam ser dirigidos contra sua mãe. Por vezes, passou noites inteiras em vigília perto do quarto, quando supunha, ou tinha certeza, que seu pai poderia explodir em um acesso de violência. Em uma palavra, sua conduta durante os anos de menina, foi equivalente a extorquir pequenas porções de afeto de sua mãe e sentir um considerável temor por seu pai.

De compleição saudável e vigorosa, cresceu ao ar livre, em meio às paisagens da natureza, pelas quais sempre manteve maior apreço. Nunca teve interesse pelas brincadeiras destinadas a seu gênero, preferindo os esportes praticados pelos irmãos. Após algumas mudanças, o Sr. Wollstonecraft se estabeleceu com a família em uma fazenda perto de Beverley, em Yorkshire, onde permaneceram por seis anos. Mary esteve ali, portanto, até seus quinze anos, período no qual foi submetida a uma educação formal, oferecida pela escola diurna local.

Durante esta residência em Hoxton, local para onde se mudou e passou menos de dois anos, devido a experiências comerciais malsucedidas de seu pai, conheceu o Sr. Clare, um clérigo recluso, apreciador de poesia, com maneiras que expressavam ternura e benevolência, e sua esposa, cuja companhia ela apreciava.

Afeiçoou-se também a uma jovem, dois anos mais velha que ela, Frances Blood, a quem chamava carinhosamente Fanny. Godwin comparou a situação em que Wollstonecraft conheceu Fanny ao primeiro encontro entre Werther e Charlotte⁷⁹, dada a intensidade de sentimentos que este evento despertou na jovem, um vínculo de amizade indelével. Fanny era esbelta, elegante, focada e dedicada. Cantava e desenhava com requinte. Esta última habilidade auxiliou-a no sustento da família, mas o esforço demasiado com o trabalho exauriu sua saúde. Além desses talentos, também lia e escrevia muito bem. Mary, por sua vez, tinha modos simplórios, mas uma curiosidade e ânimo vivazes. Inicialmente, contemplava a amiga com um misto de reverência e sentimentos de inferioridade. Vejamos a cena de Goethe:

⁷⁸ WOLLSTONECRAFT, Mary. *Maria: or the wrongs of woman*. Salt Lake City: Project Gutenberg e-book Produced by Judith Boss and David Widger, 2016. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/ebooks/134>. Acesso em: 3 out. 2021.

⁷⁹ Do livro *Os sofrimentos do jovem Werther* (1774), romance alemão de Johann Wolfgang von Goethe.

Eu havia apeado quando apareceu uma criada para pedir-nos que esperássemos um pouco, pois “a Srta. Carlota” não tardaria. Atravessei o pátio que conduz a uma bela casa e, ao pisar a soleira, deparei com um dos quadros mais encantadores jamais visto em minha vida. No vestibulo, seis crianças, de dois a quinze anos, se alvo roçavam em torno de uma jovem bem proporcionada, de talhe médio, metida num singelo vestido branco adorna do de nós cor-de-rosa nas mangas e no corpete. Ela cortava um pão preto em fatias circulares, entregando-as alegremente a cada criança, de acordo com a sua idade e apetite! Depois de haver estendido por muito tempo a mãozinha para receber o seu bocado, uma vez satisfeita, cada criança gritava: “Muito obrigado!” Retirando-se, em seguida, com o seu quinhão, umas pulando, outras sossegadamente, todas se dirigiam para a porta para ver os recém-vindos e o carro que ia conduzir sua irmã Carlota. [...] Cumprimentei-a timidamente; minha alma estava inteiramente presa do encanto do seu rosto, da sua voz, das suas maneiras (GOETHE, 2003, p. 235).

Ambas mantiveram entre si uma assídua correspondência. Wollstonecraft apreciava as cartas de Fanny, que, até então, escrevia melhor que ela. Godwin observou que o desejo de se aperfeiçoar despertou, e Mary se dedicou com paixão e seriedade. Até aquele ponto, lera para sanar sua sede de conhecimento, sem muito compromisso com a literatura e a arte da escrita. Fanny se comprometeu a ser sua instrutora e, no que diz respeito à precisão e ao método, suas lições foram dadas com habilidade.

Antes de completar dezenove anos, ela já havia considerado sair de casa, chegando a estabelecer um compromisso de noivado, do qual declinou perante as lágrimas da mãe. Em 1778 aceitou uma proposta para viver como acompanhante da Sra. Dawson de Bath, uma viúva, com um filho já adulto. Sra. Dawson era de temperamento forte e suas damas de companhia não permaneciam por muito tempo com ela. Mary não esmoreceu, aceitando o desafio com firmeza por dois anos. Tempos mais tarde, a Sra. Dawson elogiaria a postura irrepreensível de Wollstonecraft para com ela.

Retornou ao seio familiar, impelida pelo desejo de auxiliar a mãe com a saúde decedente. Godwin relata que as últimas palavras pronunciadas pela Sra. Wollstonecraft em seu leito de morte foram: “Um pouco de paciência, e tudo terminará!” (GODWIN, 2005, s.p., tradução nossa), as quais foram repetidamente incluídas por Mary em suas obras. Com a perda de sua mãe, ela abandonou definitivamente a residência paterna, indo morar com Fanny, o que fortaleceu o vínculo entre ambas.

Wollstonecraft também auxiliou na convalescença de sua irmã Eliza, esposa do rude Sr. Bishop. Ela demonstrava sinais de perda do juízo e Mary esteve a seu lado, auxiliando-a na fuga deste infeliz casamento. Tal aventura esgotou-a demasiadamente, visto que precisou esconder-se com a irmã, em situações de dificuldade financeira e tensão psicológica, até que o cunhado concordasse com a separação (PENNELL, 2007, p. 37 *et. seq.*; GODWIN, 2005).

Sempre esteve pronta a ajudar os demais, mas se ressentia com a falta de reciprocidade. Em 1783 fundou uma escola-dia em parceria com Francis Blood e suas irmãs. Neste período, conheceu algumas das pessoas que influenciariam os rumos de sua vida, a saber, o Dr. Richard Price, a Sra. Burgh, e o reverendo John Hewlet (GODWIN, 2005).

Em 1785, por uma doença pulmonar, Fanny recebeu recomendações médicas para respirar ares sulistas, o que a levou a Lisboa, onde se casou e engravidou. A resiliência e perseverança que eram abundantes em Mary, faltavam à amiga. Fanny era uma mulher de natureza tímida e irresoluta, acostumada a ceder às dificuldades e provavelmente se orgulhava, como as mulheres do período, dessa suavidade mórbida de seu temperamento. Ciente do declínio da saúde da amiga, Wollstonecraft foi a seu encontro, deixando a escola. Os amigos tentaram dissuadi-la, porém, diante de sua postura determinada, providenciaram meios para auxiliá-la. Sua estadia em terras portuguesas, contudo, não se alongou, pois neste mesmo ano, Fanny e a criança faleceram, deixando uma ferida aberta em seus sentimentos.

Ao voltar para a Inglaterra, constatou que a escola se abalara bastante durante sua ausência. Godwin observa que as irmãs de Wollstonecraft foram incapazes de substituí-la, pois ela não só se destacava na gestão das crianças, mas também tinha, sem grande desgaste, o talento no atendimento aos pais. Sobre suas habilidades como educadora ele destacou a grande aptidão da esposa, que demonstrava uma rapidez de pensamento e forte temperamento, com facilidade para fazer a leitura de situações em que estivesse envolvida, identificando os motivos de aprovação ou desagrado. Ocasionalmente, era severa e imperiosa. Quando se ressentia, expressava sua censura de forma contumaz, porém nunca em demasia, nem com os serviçais, ou com os mais jovens, visto que uma de suas grandes motivações era a proteção dos indefesos. Devido à vasta experiência com educação, sempre foi paciente, atuando de forma atenciosa e gentil, por acreditar que a simpatia inevitavelmente gera afeto na pessoa para quem é direcionada. Observava cuidadosamente, segundo ele, as situações vivenciadas, avaliando o sucesso de seus experimentos e melhorando seus métodos. Pennell (2007, p. 49) ponderou que a tarefa de professora atraiu Wollstonecraft, particularmente porque lhe permitiu preparar os jovens para a luta com o mundo, para o qual ela mesma estava tão mal qualificada.

Seu amigo Hewlet mencionava com frequência a possibilidade de Wollstonecraft fazer da literatura uma fonte de renda. Julgando ser verdade, ela se empenhou na atividade, motivada pelo desejo de ajudar financeiramente os pais de Fanny. Assim, escreveu *Thoughts on the Education of Daughters*, composto por doze capítulos, cujos direitos foram vendidos pelo Sr. Hewlet para o editor, Sr. Johnson.

O título integral desta obra é *Pensamentos sobre a educação das filhas: com reflexões sobre a conduta feminina nos deveres mais importantes da vida* (tradução nossa). Embora o Sr. Johnson tenha visto nele as marcas da habilidade literária da autora, há, para Pennell⁸⁰, pouca originalidade em seu conteúdo. É interessante, portanto, como seu primeiro trabalho autoral, já que muito nele é significativo para leitores interessados no estudo da vida e caráter de Mary Wollstonecraft. Muitas passagens mostram que, mesmo em 1787, ela havia considerado seriamente os problemas que mais tarde tentou resolver. Neste mesmo ano ela publicou, sob o pseudônimo de Sr. Cresswick, *A Leitora Feminina: ou peças diversas em prosa e verso*⁸¹, contendo algumas dicas sobre educação feminina, que foi uma das primeiras antologias temáticas já publicadas (MANUS, 1993, p. 15). O apreço à sinceridade na conduta e na crença, que é uma das principais características da *Reivindicação*, também se manifesta nesses primeiros ensaios, um prelúdio digno para o trabalho mais maduro que elaboraria.

Em paralelo, Mary viu crescer em si uma insatisfação com os rumos de sua escola e o desejo de, no futuro, direcionar seus esforços ao benefício geral, sem comprometer sua liberdade. Para alcançar esta meta, ela se dispôs a assumir o cargo de governanta das filhas do senhor visconde Kingsborough, filho mais velho do conde de Kingston, no reino da Irlanda, pelo prazo de um ano, tempo suficiente para angariar fundos que pretendia utilizar para custear sua independência e maior dedicação à literatura. Nessa breve experiência, pode constatar os benefícios da escolas-dia, onde as crianças teriam a oportunidade de conversar entre si, sem interferência de questões domésticas, aprendendo e formando uma base virtuosa (GODWIN, 2005). Em Bristol Hot-Wells, após o verão de 1787, quando deixou a função de governanta, compôs um pequeno livro intitulado *Mary: uma ficção*⁸². Parte considerável dessa história consiste, com certa liberdade criativa, nos incidentes de sua amizade com Fanny, sendo escrito com delicadeza e repleto de sentimento.

Ela se dirigiu, em agosto daquele ano, ao Sr. Johnson, com quem teve uma conversa franca, expondo seus objetivos e pedindo conselhos. Ele a hospedou até que se estabelecesse e, a partir de então, Wollstonecraft teve três anos muito ativos, permeados por uma recaída melancólica, marca do sentimento não superado pela perda da amiga. *Histórias Originais da Vida*

⁸⁰ 2007, p. 65.

⁸¹ WOLLSTONECRAFT, Mary. *The Female Reader: Or, Miscellaneous Pieces, in Prose and Verse; selected from the best writers, and disposed under proper heads; for the improvement of young women.* Sob o pseudônimo de Mr. Cresswick. London: Joseph Johnson, 1789. Disponível em: <https://play.google.com/books/reader?id=JBL-ZEE4i4csC&pg=GBS.PP6&hl=pt>. Acesso em: 01 nov. 2021.

⁸² WOLLSTONECRAFT, Mary. *Mary: a fiction.* Salt Lake City: Jonathan Ingram, Janet Blenkinship, and the Project Gutenberg Online, 2005. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/ebooks/16357>. Acesso em: 3 out. 2021.

*Real*⁸³, destinado ao uso com crianças, foi redigido neste período, enquanto a experiência como professora e governanta ainda estava fresca em sua memória.

Pennell⁸⁴ acentua que o objetivo de Wollstonecraft com esta obra era, além de auxiliar os professores, compensar em alguma medida a educação ou formação moral defeituosas que, geralmente, as crianças naquela época recebiam de seus pais. Sra. Mason, a governanta desta obra, inspirada numa professora Dissidente conhecida por Wollstonecraft (MANUS, 1993, p. 14), aproveita todos os acontecimentos do dia para ensinar às suas pupilas uma lição de moral, atacando os defeitos mais comuns na infância: crueldade com os animais, rabugice, mentira, ganância, indolência, procrastinação. Com marcante tom religioso, o livro é, em geral, bem escrito e tornou-se bastante popular na época. Prova disso foi que a primeira edição, publicada em 1788, foi seguida por uma segunda em 1791 e uma terceira em 1796.

Neste ínterim, Wollstonecraft estudou francês, italiano e alemão, realizando trabalhos como tradutora, além de direcionar seus irmãos para colocações seguras e empregos estáveis. O descontrole financeiro do pai a constrangeu por toda a vida e ele foi, até o dia de sua morte, sustentado por recursos enviados por ela. Além disso, a relação com suas irmãs foi prejudicada por questões pecuniárias, o que as distanciou um pouco. Entretanto, Wollstonecraft nunca as abandonou, carregando um fardo bastante pesado e impondo sobre si padrões rigorosos de controle de gastos.

Como frequentava a casa do seu editor, Sr. Johnson, acabou por estabelecer um vínculo de amizade com seu círculo de contatos. Estes encontros alimentavam suas reflexões e auxiliavam no amadurecimento de suas ideias. Outra fonte que contribuiu para seus pensamentos revolucionários era o grupo dos Dissidentes⁸⁵. A associação de Wollstonecraft ao longo da vida com os Dissidentes começou em 1783, quando ela fundou sua escola. Os Dissidentes, liderados pelo Dr. Richard Price, que se tornou mentor de Wollstonecraft por um certo período, eram um pequeno grupo radical, cujos objetivos políticos incluíam a secularização da política, a reforma

⁸³ WOLLSTONECRAFT, Mary. *Original stories from real life: with conversations, calculated to regulate the affections, and form the mind to truth and goodness*. Salt Lake City: Project Gutenberg e-book A New Edition, 2021. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/ebooks/64275>. Acesso em: 3 out. 2021.

⁸⁴ 2007, p. 121-122.

⁸⁵ Segundo Manus (1995), na Inglaterra dos anos 1600 e 1700, as questões religiosas e políticas eram inseparáveis entre si, influenciando-se mutuamente. Os Dissidentes opuseram-se ao governo britânico e à Igreja Anglicana por razões constitucionais e religiosas, lutando contra os obscurantistas. Estes últimos acreditavam que a escolaridade resultaria em camponeses considerando-se bons demais para o trabalho agrícola. Ademais, decretos reais concediam aos anglicanos o domínio sobre o campo da educação. Os Dissidentes tiveram seu acesso a Cambridge e Oxford restrito. Em resposta, foram formadas inúmeras academias Dissidentes, que integravam o ensino médio e universitário. As academias apresentaram foco na aplicação prática do conhecimento, um currículo amplo, liberdade de investigação e autoexpressão. O movimento Dissidente, em seu protesto contra a estrutura social opressiva, abriu caminho para o esforço literário de Wollstonecraft para emancipar as mulheres.

parlamentar e a abertura de carreiras ao talento, independentemente do status social ou propriedade (MANUS, 1993, p. 6).

O ímpeto literário de Wollstonecraft crescera nestes três anos de trabalho em anonimato e a publicação das *Reflexões sobre a Revolução* de Burke, na França, a fez redigir, em poucos dias, uma resposta impetuosa⁸⁶, fruto de uma explosão de indignação. Segundo Pennell⁸⁷, Burke defendeu as reivindicações daqueles que herdaram direitos de várias gerações de ancestrais, enquanto Wollstonecraft gritou em defesa dos homens cuja única herança era a privação de todos os direitos. O principal defeito dessa obra, na visão de Pennell, é a pressa em sua composição, sendo escrita no calor do momento, sem o método necessário, além de abordar Burke da mesma maneira com que o reprovou por tratar o Dr. Richard Price. Ela atacou seu caráter, ao invés de limitar-se a denunciar suas opiniões. Mesmo em vista desses problemas, o texto possui méritos, sobretudo pela coragem e visão filosófica da autora.

Animada por finalmente receber, com esta publicação, o reconhecimento que tanto desejara durante toda a sua vida, encheu-se de motivação e, conseqüentemente, procedeu, pouco tempo depois, à composição de sua produção mais célebre, a *Reivindicação dos Direitos da Mulher* (1792). A intensidade com que a autora repele as opiniões de Rousseau, Dr. Gregory e Dr. James Fordyce, enfatizando a condição das mulheres, não pode deixar de causar uma forte impressão nos leitores (GODWIN, 2005). Sobre esta obra em especial, dedicaremos uma sessão, mais adiante neste Capítulo.

A espirosidade de sua denúncia, na *Reivindicação*, à galanteria e às homenagens feitas para as mulheres, obnubilando sua percepção e mantendo-as distanciadas das esferas de poder e civilidade, chocou muitos leitores. Berges (2013) observa que as primeiras críticas ferrosas a esta obra vieram justamente das mulheres, o que reforça o argumento de Wollstonecraft sobre o estado de alienação em que o gênero feminino se encontrava.

Nos jantares oferecidos na residência do Sr. Johnson, Mary conheceu muitos estudiosos de fama e importância, além de se familiarizar com membros do movimento Dissidente inglês, como o Dr. Richard Price, contra quem Burke escrevera, provocando a resposta inflamada de Wollstonecraft. Ali também conheceu Thomas Paine, influente pensador político inglês, além de William Godwin, seu futuro marido. Entre ela e este último, não houve grande afinidade a

⁸⁶ WOLLSTONECRAFT, Mary. *A vindication of the rights of men, in a letter to the right honourable Edmund Burke: occasioned by his reflections on the Revolution in France*. Salt Lake City: Project Gutenberg e-book Produced by Richard Tonsing and the Online Distributed, 2020. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/ebooks/62757>. Acesso em: 3 out. 2021.

⁸⁷ 2007, p. 130-131.

princípio. Dentre os amigos de Johnson, ela desenvolveu simpatia pelo Sr. Fuseli, um pintor eminente, com quem travava longas conversas, propícias a seu desenvolvimento intelectual.

Há uma divergência entre os relatos de Godwin e Pennell⁸⁸ acerca da relação existente entre Mary e Fuseli. Para o primeiro, Wollstonecraft desenvolveu uma paixão platônica por Fuseli que, por ser casado, não pôde retribuir os afetos a ele dirigidos, deixando-a frustrada e motivando sua partida para a França, a fim de restaurar seus sentimentos embargados de tristeza. Pennel discorda de Godwin, ponderando que nada em sua pesquisa indicou a existência de algo além de amizade entre ambos.

Em um estudo de documentos da época, Pennell supôs que tanto o biógrafo de Fuseli, quanto Godwin se enganaram em relação à amizade entre Wollstonecraft e Fuseli, devido ao fato de ambos serem muito intensos, terem afinidades e gostos comuns, além de trabalharem para o mesmo editor, o que inevitavelmente faria com que ficassem próximos. Ademais, ela transcreveu uma carta de Mary à sua irmã Everina, na qual a própria Wollstonecraft cita conversas entre ela, Johnson e o casal Fuseli, planejando uma excursão de verão à França, para que fosse apresentada a pessoas importantes, conhecidas do Sr. Fuseli, por ocasião do sucesso de sua obra.

A viagem ocorreu, mas ela foi só, ficando hospedada numa luxuosa, porém solitária residência, em um país cujo idioma não dominava tão bem. A duração da estadia, que não superaria um prazo de seis semanas, segundo a correspondência mencionada anteriormente, estendeu-se por dois anos, devido a complicações na relação entre Inglaterra e França. Nesta viagem, conheceu pessoalmente a maioria dos líderes da Revolução Francesa, além de fortalecer sua amizade com Paine e visitar várias famílias agradáveis em Paris (GODWIN, 2005).

Iniciou a redação de uma série de cartas sobre o caráter da nação francesa⁸⁹, que foram enviadas ao seu editor, e depois interrompidas. Godwin salienta que a escrita de Wollstonecraft, naquele momento, estava tingida com o temperamento saturnino que permeava seus pensamentos. Em dezembro de 1792, quatro meses após sua chegada, conheceu o Sr. Gilbert Imlay, um norte americano que estava ali a negócios. Ambos iniciaram um relacionamento que optaram por guardar em sigilo. Segundo Godwin, não se pode mais manter o segredo após abril de 1793, quando a convenção francesa, exasperada com a conduta do governo britânico, estabeleceu um

⁸⁸ 2007, p. 179-186.

⁸⁹ Tendo sido organizadas em um livro com teor jornalístico, por relatar eventos do período em meio às sinceras opiniões de Mary, havia, também, perspectiva de fazer mais volumes, no entanto não ocorreu tal expansão: WOLLSTONECRAFT, Mary. *An historical and moral view of the origin and progress of the French Revolution: and the Effect it Has Produced in Europe*. London: J. Johnson, 1795. Disponível em: <https://oll.libertyfund.org/title/wollstonecraft-an-historical-and-moral-view-of-the-origin-and-progress-of-the-french-revolution>. Acesso em: 25 mar. 2021.

decreto contra os cidadãos deste país, determinando a prisão dos ingleses residentes na França, até retorno da paz geral. Wollstonecraft não contraíra matrimônio com Imlay, mas, para se salvar da prisão, foi registrada na embaixada americana como esposa de um nativo daquele país. Ambos consideraram, por bem, residirem juntos, mudando-se para Paris.

Refletindo sobre todo o sofrimento que Mary Wollstonecraft passara até aquele momento, e tudo aquilo que se seguiu, Godwin, ao redigir a biografia da esposa, pondera:

Algumas pessoas podem estar inclinadas a observar que os males aqui enumerados, não estão entre os mais pesados da coleção de calamidades humanas. Mas os males assumem sua posição, mais pela constituição da mente que os sofre, do que por sua natureza abstrata. Sobre um homem de disposição dura e insensível, as flechas do infortúnio frequentemente caem sem sentido e impotentes. Há pessoas, de modo algum duras e rígidas, com um estado de espírito elástico e voraz, que são continuamente solicitadas a olhar para o lado justo das coisas e, depois de sofrer uma queda, ressurgir imediatamente, seguir seu curso, com a mesma ânsia, esperança e alegria dantes. Por outro lado, não nos encontramos com frequência com pessoas dotadas da mais requintada e deliciosa sensibilidade, cujas mentes parecem uma textura quase fina demais para enfrentar as adversidades de assuntos humanos, para quem o prazer é transitório e a decepção é uma agonia indescritível. Esse personagem é finamente interpretado pelo autor de *Os sofrimentos do jovem Werther*⁹⁰. Mary era, nesse aspecto, uma Werther do sexo feminino (2005, s.p., tradução nossa).

Ela finalmente pôde viver momentos de felicidade e viu este sentimento se multiplicar com a notícia de sua gestação. Entretanto, seu enlevo teve curta duração, visto que Imlay partiu em busca de negociações, relegando Mary a longas esperas e à frustração de suas aspirações românticas. Influenciada pelo contínuo adiamento da volta de Imlay e pela escalada das crueldades de Robespierre, ela deixou a capital e foi se juntar a ele, em janeiro de 1794, em Havre. De janeiro a setembro puderam viver juntos, experienciando, em 14 de maio, o nascimento da pequena Frances Imlay (nome dado em homenagem a sua grande amiga). Todavia, Imlay partiu novamente, e, junto com isso, vieram novas promessas de breve retorno que não foram cumpridas. Deste, período muitas cartas foram escritas endereçadas ao Sr. Imlay, demonstrando uma profunda depressão e constante desejo de seu retorno, a seguir vejamos a 31ª carta, que resume o desespero pela resolução deste período:

30 de dezembro [1794].

Caso receba três ou quatro das cartas que escrevi recentemente, não questione Sir John Brute, pois não me identifico como sua esposa. Só aproveito cada ocasião, para que uma em cada três das minhas epístolas chegue às tuas mãos e te informe que não sou da opinião de [nome removido], que falou até me irritar, da necessidade de sua permanência dois ou três meses a mais. Não gosto desta vida de inquietação contínua entre nós e estou determinada a tentar ganhar algum dinheiro, pelos meus próprios esforços, a fim de convencê-lo de que, se você optar por correr pelo mundo para

⁹⁰ Godwin (2005) está se referindo a Goethe.

ganhar uma fortuna, é apenas para você. A menina e eu viveremos sem sua ajuda, a menos que deseje estar conosco. Posso ser considerada orgulhosa – assim seja – mas nunca abandonarei certos princípios.

É comum dos homens possuírem uma maneira de pensar bem desprezível. Eles depravam seus corações e prostituem suas pessoas, seguindo talvez volúpias de embriaguez, supõem que a esposa, antes a escrava a quem mantêm, não tem o direito de reclamar. E deve recebê-lo como a um sultão, sempre que ele se dignar a voltar, ficando de braços abertos, embora tenha sido poluído por meia centena de amores promíscuos durante sua ausência.

Considero fidelidade e constância como duas coisas distintas; no entanto, a primeira é necessária, para dar vida à outra. Com o respeito que deves a mim, se apenas a proibidade, uma coisa normalmente boa, te induzir a voltar, nunca mais volte! Pois, se uma divagação do coração, ou mesmo um capricho da imaginação te detém – todas as minhas esperanças de felicidade sumiriam – eu não poderia perdôá-lo, nem se quisesse.

Eu entrei em um estado de espírito melancólico, você percebe. Conhece minha opinião sobre os homens em geral; sabe que os considero tiranos sistemáticos e que é a coisa mais rara do mundo encontrar-se com um homem com delicadeza de sentimento suficiente para governar meus afetos. Quando estou tão triste, lamento que minha querida, apesar de ser com ternura que o faço, seja uma menina. Lamento este laço com um mundo que, para mim, foi sempre semeado de espinhos.

Não encare esta como uma carta mal-humorada, quando, na verdade, é a mais forte prova de carinho que posso dar, ter medo de te perder. [nome removido] esforçou-se tanto para me convencer de que você deve continuar em sua empreitada, que isso inconcebivelmente me deprimiu – você sempre soube da minha opinião, já declarei que duas pessoas, que pretendem viver juntas, não devem permanecer separadas por muito tempo. Se certas coisas são mais necessárias para você do que para mim – procure por elas. Diga apenas uma palavra e você nunca mais ouvirá falar de mim. Se não, pelo amor de Deus, lutemos juntos contra a pobreza, contra qualquer mal. Essas contínuas inquietações de negócios, que me disseram que durariam apenas alguns meses, a cada dia parecem mais distantes do fim! Esta é a primeira carta nesta linha que estou determinada a lhe encaminhar; de resto fico por aqui, porque não queria causar-lhe dor. Não escreva, caso acredite que não haverá rápida conclusão para os esquemas que exigem, como me disseram, a sua presença (WOLLSTONECRAFT, 2007, s.p., tradução nossa).

Segundo Godwin, o ano de 1795 inteiro foi tingido pela tristeza e decepção na vida de Wollstonecraft. Em abril ela retornou a Londres, constatando que seu amado já estava envolvido em um novo relacionamento com uma jovem atriz. Godwin relata que ela tomou a decisão de dar cabo da própria vida. Porém, os detalhes deste episódio são deveras obscuros. Ele apenas destaca que Imlay conseguiu dissuadi-la de tal propósito, enviando-a, dias depois, com uma carta de apresentação, para que falasse em seu nome na resolução de negócios pendentes na Noruega. Ela partiu com a filha de um ano e uma criada. A viagem pareceu providencial, para melhorar sua saúde física e a mente debilitada pelos últimos eventos. Os relatos desta passagem de sua vida foram publicados por ela posteriormente⁹¹.

Ao retornar, esperava poder se juntar a Imlay, mas este lhe pareceu distante e desinteressado, levando-a a seu encontro para que uma decisão fosse tomada. Não se faz necessário

⁹¹ WOLLSTONECRAFT, Mary. *Letters written during a short residence in Sweden, Norway, and Denmark*. Salt Lake City: Project Gutenberg e-book Cassell & Company, 2007. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/ebooks/3529>. Acesso em: 3 out. 2021.

relatar as dores vividas por ela diante do desprezo do amado e da constatação de sua traição. Abandonada, decidiu mais uma vez pelo suicídio, jogando-se no rio Tâmis. Foi salva por desconhecidos. Isso lhe deu uma chance a mais para lutar por sua felicidade. Determinada a solucionar o impasse ao qual Imlay constantemente a submetia, encaminhou-lhe a ousada proposta, citada por Godwin em sua biografia:

Se quisermos viver juntos novamente, deve ser agora. Nos encontramos agora ou nos separamos para sempre. Você diz que não pode interromper abruptamente a conexão que possui. É indigno da minha coragem e caráter esperar a questão incerta dessa vinculação. Estou determinada a tomar uma decisão. Concordo então, no momento, em morar com você e com a mulher a quem você se associou. Eu acho importante que você aprenda habitualmente a sentir pela sua filha o carinho de um pai. Mas, se você rejeitar esta proposta, terminamos aqui. Agora você está livre. Não nos corresponderemos mais. Não teremos nenhum tipo de relação íntima. Eu serei para você como uma pessoa que está morta (GODWIN, 2005, s.p., tradução nossa).

Pennell⁹² destacou que, superado o desequilíbrio emocional temporário, ela novamente se lembrou de sua responsabilidade como mãe, e percebeu que a verdadeira coragem consiste em enfrentar um inimigo, e não em fugir dele. Houve ainda, após esta proposta, encontros e desencontros entre eles, até que, em março de 1796 Mary se desvencilhou por completo de Imlay, recusando-se a manter contato com ele ou a receber seu dinheiro, mas assegurando que não interferiria em nada que ele desejasse fazer por Fanny. Não nutria mágoa ou raiva, apenas indignação com sua conduta. Foram tempos muito opressivos e de grande sofrimento, marcados por angústia e risco de autoextermínio. Godwin tentou, em seu relato, sensibilizar o leitor para estas questões singulares da vida de sua esposa, porém, como será exposto adiante, a recepção da sociedade ao estilo de vida de Wollstonecraft gerou mais escândalo e repulsa do que admiração.

No final daquele ano, Wollstonecraft e Godwin se reencontraram. Desta vez ele não a achou atrevida e presunçosa, mas sucumbiu aos seus encantos pessoais. Havia lido suas cartas sobre as viagens à Noruega e admirava seu texto e ideias. Foi por meio de Godwin que ela se reconciliou com a Inglaterra, com a vida e consigo. Ele, por sua vez, descobriu suas outras atrações e começou a gostar de estar com ela, suavizando-se e sendo humanizado a partir da relação com Mary. Após sete meses de relacionamento, casaram-se em 29 de março de 1797.

Tomaram esta decisão, não por se sentirem impelidos ao matrimônio, mas pelo fato de Wollstonecraft se encontrar grávida e eles não terem a intenção de fazer cair sobre a criança o fardo do julgamento social. A relação foi mantida em sigilo por certo tempo, visto que Mary

⁹² 2007, p. 244.

recebia apoio financeiro de seus amigos e um casamento cessaria estes proventos. Ademais, Godwin era muito sensível às críticas, talvez até mais do que ela, o que se nota em uma fala dele a Holcroft, citada por Pennell: “Embora eu certamente me dê crédito por meus poderes intelectuais, ainda assim, tenho uma falha que nunca fui capaz de superar. Estou tão intimidado e abatido por um ataque rude e irrestrito que, por um tempo, sou incapaz de me recuperar” (2007, p. 327-328, tradução nossa). Ele era também um homem pragmático, que vivia com simplicidade, sem possuir reservas financeiras, e precisaria de um prazo para se organizar, como se nota nesta outra carta:

No. 7 – Edifício Evesham, Somers' Town,
19 de abril de 1797.

Você já ouviu de B. Montague sobre meu casamento. Esta foi a razão da minha inscrição tardia para você, a quem prometi comunicar rapidamente. Algumas pessoas encontraram uma inconsistência entre minha prática neste caso e minhas doutrinas. Mas não consigo ver. A doutrina de minha “Justiça Política” é que uma ligação em certo grau permanente entre duas pessoas de sexos opostos é certa, mas que o casamento como praticado nos países europeus é errado. Eu ainda sigo essa opinião. Nada além de uma consideração pela felicidade do indivíduo que eu não tinha o direito de prejudicar poderia ter me induzido a me submeter a uma instituição que desejo ver abolida, e que eu recomendaria aos meus semelhantes que nunca praticassem, senão com o maior cuidado. Tendo feito o que julguei necessário para a paz e a respeitabilidade do indivíduo, não me comporto de forma diferente daquela de que antes da cerimônia acontecer.

É possível, no entanto, que você não veja o assunto sob a mesma luz, e talvez eu tenha ido longe demais, quando presumi que, se você estivesse familiarizado com a natureza do caso, você agiria para fazer a interferência que considerarei parecer razoável. Espero que não me acuse de duplicidade por ter-lhe dito que não era para mim que queria a sua ajuda. Você perceberá que essa observação se referia à aparente inconsistência entre meus hábitos de economia e independência e a aplicação em questão.

Não vejo razão para duvidar de que, como ambos somos autores de sucesso, seremos capazes, por meio de nossos esforços literários, embora sem outra fortuna, de nos manter separadamente ou, o que é mais desejável, em conjunto. O empréstimo que pedi a você foi necessário por alguma complicação em seus negócios pecuniários [de Wollstonecraft], por consequência de seu relacionamento anterior, cujos detalhes você provavelmente ouviu. Agora que entramos em um novo modo de vida, que provavelmente será permanente, acho que mais um suprimento de cinquenta libras será necessário para que possamos começar com justiça. Isso você nos concederá, se se sentir perfeitamente seguro de sua propriedade; mas se houver a menor dúvida em sua mente, ficarei muito mais satisfeito por você obedecer a essa dúvida a atendê-la. Eu não pretendo permanecer por muito tempo em dívida com qualquer homem, nem mesmo com você. Quanto a não ter publicado nosso casamento a princípio, cedi aos sentimentos dela. Tendo resolvido o ponto principal de acordo com seus interesses, senti-me inclinado a deixar todos os assuntos inferiores à sua disposição.

Não coabitamos inteiramente.

W. Godwin.

(PENNELL, 2007, p. 329-331, tradução nossa).

Quando anunciaram sua união, colocaram os amigos em um dilema. Até então, Mary era esposa de Imlay, mesmo que estivessem distanciados. Assumir um casamento com Godwin automaticamente denunciaria a ilegitimidade de sua primeira relação. Pennell salienta a

hipocrisia da sociedade, que fazia vistas grossas para o caso com Imlay e julgava severamente o casamento com Godwin. Alguns amigos afastaram-se, mas aqueles mais próximos e queridos se mantiveram.

Godwin acreditava que o casamento se desgastaria com a proximidade excessiva do casal, pensamento que o levou a manter um local fora de casa, para onde ia todos os dias para escrever, retornando à noite. Além disso, eles mantinham vidas sociais distintas, fazendo visitas e passeios sem a companhia um do outro. Na opinião de Pennell, embora Mary apoiasse Godwin em suas teorias domésticas, houve momentos em que menos independência a teria agradado mais; e por mais que amasse Mary, ele nunca parecia tê-la realmente entendido. Mary era temperamental e nervosa. Godwin era frio e metódico. Havia muito a ser modelado nesta relação, mas ambos conseguiam, a seu modo, promover alegria e reconciliar desavenças (PENNELL, 2007, p. 336).

Em 30 de agosto de 1797 Wollstonecraft entrou em trabalho de parto. Como a situação do nascimento de Fanny foi tranquila, ela julgou não haver motivos para alarde. Após o nascimento da pequena Mary Godwin, houve uma sucessão de hemorragias, desmaios, tremores e debilidade física, causados, provavelmente, pela retenção de parte da placenta em seu útero. Ela enfrentou dias de dor e sofrimento, demonstrando resignação e coragem, recusando-se a deixar qualquer orientação a Godwin sobre as crianças, por não querer falar sobre sua partida e confiar na capacidade dele para ampará-las.

Wollstonecraft pereceu em 10 de setembro de 1797, vítima de febre puerperal. Godwin casou-se novamente, alguns anos mais tarde, com quem teve outros filhos. Faleceu em abril de 1836. Fanny Imlay já havia falecido, em 1816, vítima de suicídio, por uma overdose de láudano. Os restos mortais de Godwin e Wollstonecraft foram removidos por Sir Percy Shelley para Bournemouth, onde sua mãe, Mary Godwin Shelley, já repousava (PENNELL, 2007, p. 359).

Percy Shelley, esposo de Mary Shelley, compôs para Fanny os seguintes versos, quando soube de sua morte:

SOBRE FANNY GODWIN⁹³

A voz dela trêmula na partida.
Mal sabia eu o coração já partido.
De onde viera, e eu partia.
Não atentando ao então dito.
Infortúnio – Oh, infortúnio, –
A vastidão do mundo demais para si.

(SHELLEY, 2003, s.p., tradução nossa).

⁹³ Publicado pela Sra. Shelley, junto aos poemas de 1927 em *Obras Poéticas*, 1839, 1ª. Edição. Nota do original.

Pennell cita uma declaração feita anos após a morte de Wollstonecraft, que traduz o preconceito popular em relação a ela: “[...] um salgueiro foi plantado em cada lado da coluna, mas, como o caráter de Mary, eles não florescem. Suas infelizes filhas foram criadas por seu infame pai para a prostituição [...]” (PENNELL, 2007, p. 9, tradução nossa). Todavia, em 1884, ano do lançamento de seu tratado sobre a vida e obra de Mary Wollstonecraft, a autora salientou, no seu prefácio que:

O crítico que declarou que a condição das árvores plantadas perto de seu túmulo simbolizava seu destino, se vivesse agora, seria forçado a mudar as conclusões que expressou em sua comparação. Na parte do cemitério de Saint Pancras, que fica entre as duas pontes da ferrovia, e que não foi incluída no jardim restaurado, mas permanece um deserto sombrio, cercado de lápides quebradas, o único ponto verde fresco é o canto ocupado pelo monumento erguido em memória de Mary Wollstonecraft e separado do espaço aberto por uma grade de ferro. Não há sinal de salgueiros murchando neste recinto. Suas árvores são promissoras e de bom crescimento. E, como tal, seu caráter agora floresce, pois a justiça finalmente está sendo feita a ela (*Ibid.*, p. 12, tradução nossa).

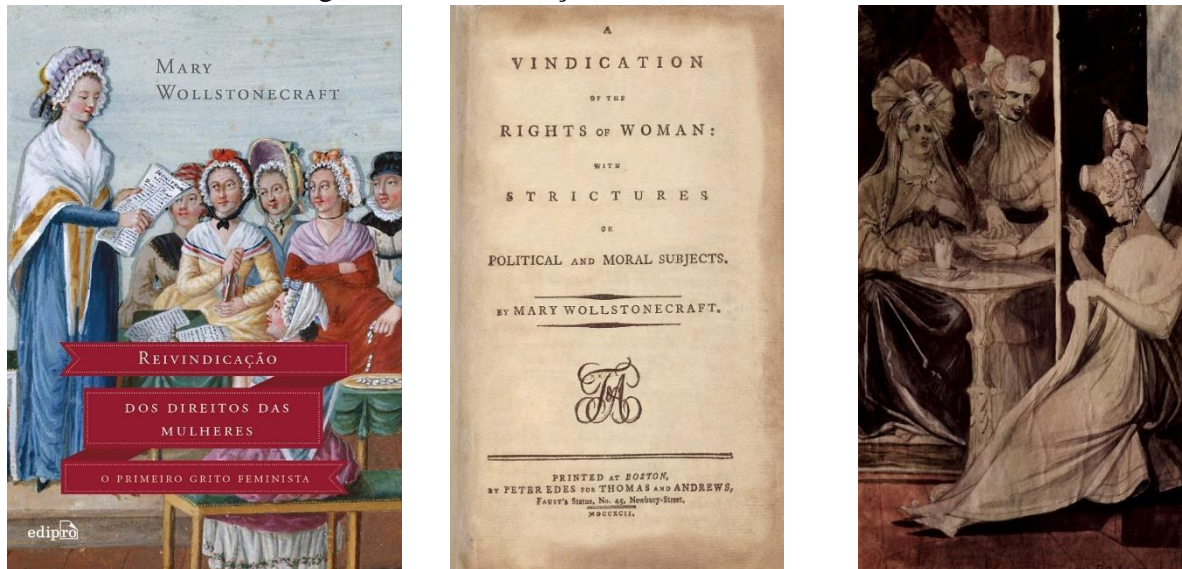
A morte de Mary Wollstonecraft foi seguida por uma discussão exaustiva, não apenas de seu trabalho, mas de sua personagem. O resultado, assevera Pennell, não foi muito honroso para sua fama como mulher, seja qual for sua reputação como autora. *Hiena de anáguas*, ou *Serpente filosofante*, foram alguns dos adjetivos a ela direcionados. Para silenciar essas calúnias, Godwin escreveu sua biografia e publicou suas *Obras Póstumas (Posthumous works of the author of a vindication of the rights of woman)*, não sendo, infelizmente, muito exitoso. Desde 1796 a *Reivindicação* não era reimpressa e em 1855 o livro já era bastante escasso, sendo redescoberto apenas no final do século XIX e início do século XX, quando houve um esforço para reconhecer Wollstonecraft como uma pioneira do feminismo (BERGES, 2013, p. 14).

3.2 UMA REIVINDICAÇÃO DOS DIREITOS DA MULHER

Como salientado anteriormente, ao concordar com a proposição do Sr. Johnson, Wollstonecraft abandonaria deliberadamente outras chances de ganhar a vida, passando a depender inteiramente da literatura. Ela era jovem, solteira e sozinha no mundo. Tal passo não tinha precedentes na Inglaterra, fazendo dela, de fato, a primeira de um novo gênero. Sua conduta seria inevitavelmente criticada e censurada. Ela teria que enfrentar a opinião pública, porém, como acreditava no direito da mulher à independência, na primeira chance que encontrou, agiu de acordo com as luzes que havia descoberto, e que utilizaria como farol àqueles que, a seu ver, tateavam na escuridão. Ao redigir a *Reivindicação dos direitos da mulher (A Vindication of the Rights of Woman: with Strictures on Moral and Political Subjects)*, veja

figura 3), Wollstonecraft consolidou sua fama e notoriedade, bradando a favor da emancipação feminina. Seu livro é o precursor de um movimento que, mais tarde, culminaria nas lutas feministas como conhecemos. Quaisquer que sejam os resultados por ela alcançados com esta publicação, é inegável compreendê-la como uma das mais importantes do século XVIII⁹⁴.

Figura 3: Reivindicação dos Direitos da Mulher



Fonte: da esquerda para a direita: 1º. Capa (Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Reivindica%C3%A7%C3%A3o-Direitos-Mulheres-Primeiro-Feminista/dp/8572839275>. Acesso em: 28 set. 2022). 2º. Primeira página da *Reivindicação dos direitos da mulher*, da primeira edição americana, versão restaurada da imagem: Vindication.jpg, Originalmente da: Biblioteca do Congresso (Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/A_Vindication_of_the_Rights_of_Woman#/media/File:Vindication1b.jpg. Acesso em: 28 set. 2021). 3º. *The Debutante* (1807) de Henry Fuseli inspirado na *Reivindicação* (Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/A_Vindication_of_the_Rights_of_Woman#/media/File:Johann_Heinrich_F%C3%BCssli_049.jpg. Acesso em: 28 set. 2021).

O tipo de perfeição feminina mais exaltado naquele período era o da Sofia de Rousseau. A principal tarefa de Wollstonecraft, portanto, era demonstrar que os velhos ideais estavam equivocados. Berges⁹⁵, em sua análise minuciosa da obra, verificou o fundo teórico misto com o qual Wollstonecraft pode ter operado – com algumas influências de Locke e Rousseau – mas de fortes tendências Aristotélicas. Havia também a influência do pensamento Dissidente do Dr. Price e dos movimentos antiescravistas, crescentes naquele período. Wollstonecraft concordou com Locke, quando este colocou especial ênfase na estimulação da mente infantil, compreendida por ele como uma lousa em branco, pronta para ser preenchida por novos saberes. Para

⁹⁴ Pennell (2007, p. 137).

⁹⁵ 2013, p. 27-28

ele, as primeiras experiências são cruciais para a formação do caráter da criança. Sobre isso, ela observou:

A sujeição servil aos pais atrofia toda faculdade mental; e o sr. [John] Locke observa com muito critério que, “se a mente for controlada ou humilhada em demasia nas crianças, se seu entusiasmo for muito rebaixado ou enfraquecido por uma mão severa demais, elas perdem todo seu vigor e sua engenhosidade”. Essa mão severa pode explicar de certa maneira a fragilidade das mulheres, pois as meninas, por vários motivos, são mais reprimidas por seus pais do que os meninos, em todo o sentido da palavra (WOLLSONECRAFT, 2016a, p. 201).

Berges sugere que as discussões de Wollstonecraft sobre virtudes como castidade e modestia seguem o padrão do ideário de Aristóteles: ela busca vícios de excesso e deficiência, e identifica virtude com uma espécie de sabedoria. Especulando se a autora teria conhecimento da obra deste filósofo, ou mesmo de Platão, visto que não há registros de que ela tivesse conhecimento de grego ou latim, pondera:

Wollstonecraft, vivendo em Londres e passando muito tempo debatendo como igual com homens de educação clássica, teria tido ainda mais oportunidade de se familiarizar com a filosofia aristotélica. Outra possibilidade seria ela ter acesso a uma tradução de 1598 da *Política* do francês, que é atribuída ao poeta John Donne. Embora talvez não seja muito precisa, esta tradução foi pelo menos completa e teria dado a Wollstonecraft ideias aristotélicas suficientes para ela se envolver.

Algumas das ideias nos argumentos de Wollstonecraft podem parecer mais platônicas do que aristotélicas, então alguém pode razoavelmente perguntar se não deveríamos rastrear suas influências em Platão em vez de Aristóteles. Também é verdade que muitos dos argumentos de Aristóteles a respeito da virtude e da educação se originaram em Platão, em particular as *Leis*, nas quais Platão descreve a importância do processo de habituação na formação do caráter virtuoso, e o papel das leis em prover a formação educacional necessária para isso. Mas as obras de Platão não foram traduzidas para o inglês antes da publicação da *Reivindicação*. Todos os principais argumentos relativos à habituação, educação e direito poderiam, por outro lado, ser encontrados na tradução de 1598 da *Política*, que ela bem poderia ter lido (BERGES, 2013, p. 67, tradução nossa).

Nos capítulos III e VII do Livro I da *Política*⁹⁶, Aristóteles descreve a relação entre senhores e escravos assinalando que aquele com habilidades para usar seu espírito para prever é naturalmente um senhor, e aqueles cujos corpos são usados para prover são comandados, e naturalmente escravos. Estes eram considerados por ele instrumentos animados, posses e partes de seu senhor, quase um membro. A mulher tem, nesta visão, um lugar diferente daquele reservado ao escravo, pois há uma hierarquia de relações na principal sociedade natural – a família. Nela forma-se a relação marital, do homem e da mulher, e a despótica, do senhor e do escravo.

⁹⁶ ARISTÓTELES. *Política*. Brasília: UNB, 1985.

É presumivelmente escravo aquele que tem tão pouca alma e meios que acaba por depender de outrem.

Na hierarquia da sociedade doméstica, a mulher tem pouco poder para comandar, a criança ainda menos e o escravo de forma alguma comanda. Observamos que muitos dos filósofos que idealizaram teorias educacionais compartilhavam acepções análogas quanto ao lugar de submissão e inferioridade naturais da mulher. Rousseau repudiou a escravidão, mas reservou ao gênero feminino uma posição servil. Não chegava a ser idêntica à condição dos povos escravizados de seu período, mas certamente estava longe de possuir liberdade e autonomia. Pensamos que um dos problemas na teoria do genebrino encontra-se justamente em considerar que as convenções sociais ligadas ao feminino eram aceitáveis e, por conseguinte, indiscutíveis.

Outra curiosidade refere-se ao fato de Rousseau ter lido os textos dos filósofos clássicos e, mesmo assim, responder de forma tão controversa ao argumento do livro V de *A República*⁹⁷ de Platão, em que o papel das mulheres guardiãs é considerado na argumentação de Sócrates. Ele replicou:

Em *A República*, Platão dá às mulheres os mesmos exercícios que aos homens; sim, seguramente! Tendo eliminado de seu governo as famílias particulares e não sabendo o que fazer com as mulheres, viu-se forçado a fazer delas homens. Esse belo gênio combinara e previra tudo: antecipou-se a uma objeção que talvez ninguém tivesse pensado em lhe fazer, mas resolveu mal a que lhe fizeram. Não falo dessa pretensa comunidade de mulheres, objeto de censura que, tantas vezes repetida prova que aqueles que a fazem nunca o leram; falo dessa promiscuidade civil que confunde, em todo lugar, os dois sexos nos mesmos empregos, nos mesmos trabalhos e não pode deixar de gerar os mais intoleráveis abusos [...] (ROUSSEAU, 2017, p. 421).

Sabemos que o lugar feminino na sociedade ateniense do século V a.C. era duplamente restrito. Primeiramente ao interior do gineceu⁹⁸, parte da casa reservada para sua habitação, posicionado estrategicamente voltado para o interior das residências, longe da movimentação da *pólis*. E, em segundo lugar, restrito da cidadania e da atuação na vida pública e na política de Atenas. Alves-Jesus resume as três ondas presentes na argumentação socrática, para o estabelecimento da sociedade ideal:

As três ondas que vão ocupar Sócrates no livro V vêm sob a forma de três propostas ousadas para a boa constituição da cidade e que envolvem a comunidade de mulheres e filhos. A primeira revela que as mulheres devem desempenhar as mesmas funções que os homens ao serviço da comunidade, nomeadamente serem guardiãs tal como os

⁹⁷ PLATÃO. *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017.

⁹⁸ O artigo de Marta Mega de Andrade, Professora de História Antiga da UFRJ, intitulado “Os usos do feminino. ou, da participação da mulher na *pólis* dos atenienses no período clássico”, é referência neste sentido. ANDRADE, Marta Mega de. Os usos do feminino. ou, da participação da mulher na *pólis* dos atenienses no período clássico. *Phoînix*, Rio de Janeiro, 4: 389-401, 1998.

seus maridos, devendo por isso usufruir de uma mesma forma de educação. A segunda propõe que as mulheres e os jovens sejam parte da comunidade, sendo que nem as primeiras terão marido, nem os segundos pais reconhecidos. Ambos os grupos deverão ser por isso comuns a todos, pertencendo assim a toda a comunidade. A terceira onda anuncia que a cidade só funcionará em pleno e sem nenhum sobressalto quando o seu governo for conduzido por reis que saibam o valor da filosofia e sejam eles próprios verdadeiros filósofos no desempenho da sua função (ALVES-JESUS, 2015, p. 242).

A proposta de Platão era, porquanto, uma novidade, numa sociedade bastante masculinizada e excludente. Neste diálogo, o filósofo retrata uma conversa em que Sócrates defende a possibilidade de as mulheres serem guardiãs, envolvidas com atividades militares e participantes da arena pública, assim como os homens o são. Para chegar a esta conclusão, ele utiliza o exemplo do médico e do carpinteiro, que são inclinados a suas atividades profissionais por vocação. A seguir, ele destaca duas características físicas – o calvo e o cabeludo – salientando que tais características físicas não são impeditivas para que médicos ou carpinteiros exerçam suas vocações. Ante a concordância dos debatedores, a conclusão é estendida ao gênero feminino, considerado igualmente apto a diversas atividades. Diz Sócrates:

– Portanto – prossegui eu – se se evidenciar que, ou o sexo masculino, ou o feminino, é superior um ao outro no exercício de uma arte ou de qualquer outra ocupação, diremos que se deverá confiar essa função a um deles. Se, porém, se vir que a diferença consiste apenas no facto de a mulher dar à luz e o homem procriar, nem por isso diremos que está mais bem demonstrado que a mulher difere do homem em relação ao que dizemos, mas continuaremos a pensar que os nossos guardiões e as suas mulheres devem desempenhar as mesmas funções (REPÚBLICA V, 454 d-e).

Sócrates conclui afirmando que não há, na administração da cidade, ocupações próprias da mulher, enquanto mulher, e do homem, enquanto homem. Interessa-nos, nesta passagem da obra, destacar a argumentação de Platão em defesa de um sistema educacional que proporcione conhecimentos de forma igualitária aos gêneros, constatada a equidade de potencial entre eles.

Aristófanes, comediógrafo grego, produziu a peça *As mulheres no Parlamento*⁹⁹, que retrata as mulheres gregas tomando para si os lugares masculinos na Assembleia para estabelecer um governo exclusivamente feminino. Por trás da aparente leveza do recurso cômico há, para Alves-Jesus, uma seriedade visível ao olhar mais atento, denunciando a condição socialmente injusta da mulher grega. É provável que não fosse essa a intenção de Aristófanes, e sim impor o ridículo que seria as mulheres na política. “Mas só o fato de o estatuto das mulheres ser pensado na ficção de forma diferente da realidade revela que ele tinha na sua essência, nem

⁹⁹ ARISTÓFANES. *As mulheres no Parlamento*. Introdução, versão do grego e notas de Maria de Fátima Sousa e Silva. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1988.

que fosse em tom de paródia, algum material de interesse para que sobre ele se refletisse” (ALVES-JESUS, 2015, p. 248).

Pennell¹⁰⁰ considerou estranho que Rousseau, desejando que os homens se libertassem de fraudes e convencionalismos, não tenha percebido que o sacrifício da realidade às aparências era tão ruim para as mulheres. Berges¹⁰¹, sobre isso, pondera que como filósofa e também mulher, Wollstonecraft esperava mais dele. Sucintamente, o Estado de Natureza concebido por Rousseau¹⁰² caracterizava-se como um estado de felicidade em que o bom selvagem, inocente, vivia em igualdade com os demais, numa situação de independência recíproca e interação escassa. Mantendo-se em meio à natureza, a partir do que ela lhe proporciona, desconhece a luta, a maldade, vícios ou virtudes. O sentimento natural de piedade contribui para a conservação de toda a espécie, ocupando o lugar das leis. Com a criação da propriedade privada, o homem entra no Estado de Sociedade, originando a desigualdade moral. Ele considerava que, mesmo nesse estado, as mulheres tinham um papel diferente daquela destinada aos homens, o que era inerente à sua condição.

Mary Wollstonecraft, identificou e denunciou esta faceta do raciocínio de Rousseau. Em seu texto, ela não pretendia analisar os pormenores da situação, mas apontar o equívoco fundamental nas relações de gênero. Tomou para si a tarefa de despertar a humanidade para o conhecimento de que as mulheres são seres humanos, que deveriam ter a oportunidade de se afirmarem como tal, e que seu sexo deveria se tornar uma característica secundária.

Ela assinalou, já no prefácio e introdução à obra, seu objeto de trabalho: a educação, a igualdade entre as classes sociais, a higidez, a liberdade e o uso da razão para o exercício das relações e da cidadania, independente do gênero. A *Reivindicação* é, sobretudo, um tratado político que defende a emancipação das mulheres por razões morais e éticas. Ela desafiou a ideologia predominante, em relação à inferioridade intelectual e moral feminina, defendendo a provisão de oportunidades educacionais e profissionais compatíveis. Isso fomentaria a capacidade de raciocinar, incipiente na maioria das mulheres devido à formação deficitária e negligenciada, fortalecendo, portanto, a participação feminina ativa no cultivo da virtude e melhoria da ordem social (MANUS, 1995, p. 12). A analogia da qual se valeu para explicitar a condição de seu gênero, similares a flores de jardim, foi bastante assertiva:

¹⁰⁰ 2007, p. 138.

¹⁰¹ 2013, p. 110.

¹⁰² Para saber um pouco mais sobre este tema, consultar:

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Porto Alegre: L&PM, 2014.

A conduta e as maneiras das mulheres são, de fato, a prova evidente de que sua mente não se encontra em um estado sadio; pois tal como as flores plantadas em um solo rico demais, a força e a utilidade são sacrificadas à beleza, e suas folhas garbosas, após agradarem um olhar exigente, murcham e caem do galho, muito antes de atingirem a maturidade. Atribuo a causa desse florescimento estéril a um sistema de educação falso, extraído de livros sobre o assunto escritos por homens que, ao considerar as mulheres mais como fêmeas do que como criaturas humanas, estão mais ansiosos em torná-las damas sedutoras do que esposas afetuosas e mães racionais. O entendimento do sexo feminino tem sido tão distorcido por essa homenagem ilusória, que as mulheres civilizadas de nosso século, com raras exceções, anseiam apenas inspirar amor, quando deveriam nutrir uma ambição mais nobre e exigir respeito por suas capacidades e virtudes (WOLLSTONECRAFT, 2016a, p. 25).

Wollstonecraft acreditava que o desenvolvimento da razão esclareceria a humanidade de seu erro, e apenas por sua atuação sobre sua razão, seria a virtude adquirida e a injustiça abolida, percebendo a educação como o ápice na criação de uma nova ordem mundial. Defendeu a substituição de uma aristocracia de propriedade herdada e títulos por uma meritocracia baseada na razão. A mulher emancipada seria, sobretudo, uma participante ativa dessa meritocracia, compartilhando os mesmos direitos na arena pública e privada de seu opressor, o homem (MANUS, 1993, p. 4).

O que Wollstonecraft enfatizou foi a urgência de se abordar a maneira como as mulheres eram escravizadas por si mesmas: mais precisamente, aos seus sentidos. Ela diferenciou sensibilidade e afetação. A sensibilidade, para ela, é a rapidez da sensação, rapidez da percepção, delicadeza (WOLLSTONECRAFT, 2016a, p. 45-46). Diferente do choro aflorado, fraqueza emocional e física, típicos da afetação; sensível não é o que as mulheres são por natureza, e sim o que os homens querem que elas sejam.

Berges observa que, anos depois, isso seria satirizado por Jane Austen em *Razão e Sensibilidade*¹⁰³. Um bom exemplo literário do que a sensibilidade extrema pode levar é o de Marianne Dashwood, personagem desta obra. Marianne é apresentada como uma caricatura divertida e, simultaneamente, trágica de como a sensibilidade podem prejudicar uma pessoa, impedindo-a de ver as coisas como são. Assim, em decorrência de sua própria personalidade, não consegue evitar os perigos reais que a vida impõe. Ela ouve seus sentimentos em vez da razão, encorajando-os a desenvolverem força, pela atitude contemplativa, da música e poesia. Como resultado, termina com um coração partido e uma febre, da qual não morreu por pouco. O desgosto e a quase morte lhe trazem a chance de se recuperar de sua tolice.

Isso é suficientemente ruim, mas, para Wollstonecraft, a sensibilidade é ainda mais pernicioso. Uma mulher com sensibilidade não é simplesmente um perigo para si mesma e inútil para os outros, mas ela é uma coisa com a qual os homens brincam e

¹⁰³ AUSTEN, Jane. *Razão e Sensibilidade*. Cotia (SP): Editora Pé da Letra, 2018.

manipulam para seus próprios fins, como um animal de estimação bonito e impulsivo, mas fundamentalmente estúpido (BERGES, 2013, p. 75, tradução nossa).

Como contemporânea de Wollstonecraft, provavelmente Austen teria algum contato com sua obra, sendo influenciada por ela na criação de suas personagens. Embora as mulheres já escrevessem sobre educação, ainda eram, no final do século XVIII, os escritores do sexo masculino citados e seguidos, no que diz respeito à educação das meninas. O mais famoso foi Rousseau, mas os tratados de Fordyce e Gregory também foram amplamente lidos. Um segundo exemplo literário encontrado, a este respeito, na obra de Austen pode ser visto na passagem em que o Sr. Collins, de *Orgulho e Preconceito*¹⁰⁴, insiste em ler Fordyce para as meninas Bennett¹⁰⁵. Isso explica, pelo menos em parte, por que Wollstonecraft gasta boa parte de sua *Reivindicação* criticando as obras dos homens, que pareciam para ela, e para a sociedade, oponentes mais sérios (WOLLSTONECRAFT, 2016a, p. 107-150). Assim ela atrairia a atenção da sociedade para a causa que defendia. Era preciso mirar em alvos de grande notoriedade para impulsionar o alcance de suas ideias.

Quando Wollstonecraft escreve sobre a escravidão, seus pontos de referência seriam primeiramente, a condição dos camponeses na França moderna¹⁰⁶ pré-revolucionária, e, em segundo lugar, aquela concernente aos séculos XVI e XVII, dos escravos africanos na América. Ela também se refere *en passant* à comparação do caráter francês com o ateniense, aludindo às mulheres, nas palavras de Hume¹⁰⁷:

Mas o que é mais singular nessa nação caprichosa, digo eu aos atenienses, é que seu jogo durante a Saturnália, quando os escravos são servidos pelos amos, é continuado seriamente por eles durante todo o ano e todo o curso de sua vida, acompanhado também por algumas circunstâncias que aumentam ainda mais o absurdo e o ridículo. Seu esporte apenas eleva por poucos dias aqueles que a fortuna abandonou e a quem ela também, no esporte, pode elevar para sempre. Mas essa nação exalta com gravidade aqueles que a natureza submeteu-lhes e cuja inferioridade e enfermidades são absolutamente incuráveis. As mulheres, embora sem virtude, são suas senhoras e soberanas (HUME, apud WOLLSTONECRAFT, 2016a, p. 81).

Com esta passagem, Wollstonecraft afirma que as mulheres renunciaram a seus direitos naturais propiciados pelo exercício da razão, em favor de se tornarem rainhas efêmeras, não trabalhando para a obtenção dos prazeres oriundos da igualdade. Desta forma, são tratadas com

¹⁰⁴ AUSTEN, Jane. *Orgulho e Preconceito*. São Paulo: Martin Claret, 2012.

¹⁰⁵ Berges (2013, p. 109).

¹⁰⁶ Uma recomendação de bibliografia sobre o assunto é o estudo:

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O Trato dos Videntes*. Formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

¹⁰⁷ HUME, David. *Uma investigação sobre os princípios da moral*. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

falso respeito, resignando-se e não assumindo suas prerrogativas naturais. A analogia da inversão dos papéis descrita no ritual da *Saturnália* apenas reforça o argumento de Wollstonecraft a partir do qual mulheres são comparadas a escravas, depois tiranas e rebaixadas a escravas novamente. Quanto à condição dos escravos africanos, ela estabelece a seguinte analogia:

Mas a virtude privada ou pública da mulher é muito problemática, pois Rousseau e uma numerosa lista de escritores do sexo masculino insistem que ela deve ser submetida durante toda a vida a um severo controle – o do decoro. Por que submetê-la ao decoro – decoro cego –, se ela é capaz de agir por um princípio mais nobre, se ela é herdeira da imortalidade? O açúcar há de ser sempre produzido pelo sangue vital? Deve metade da espécie humana, como os pobres escravos africanos, ficar sujeita a preconceitos que a brutalizam apenas para adoçar a chávena do homem, quando princípios seriam uma proteção mais segura? Isso não é indiretamente negar à mulher a razão? Porque um dom é um escárnio, se é impróprio para o uso (WOLLSTONECRAFT, 2016a, p. 187-188).

O controle do decoro e a sujeição à opinião pública, para ela, colocariam as mulheres em uma espécie de gaiola invisível (WOLLSTONECRAFT, 2016a, p. 68 e 81), com grilhões que comprometeriam sua livre expressão de faculdades racionais, simplesmente para agradar as vistas dos homens, seus senhores. A comparação é certamente problemática, pois cria uma sensação de equidade entre a condição feminina e a dos escravos negros. Sem dúvida, estes últimos encontravam-se numa situação infinitamente pior, com a aniquilação, sobretudo, de sua própria humanidade. Todavia, como um exercício de abstração e guardadas as devidas proporções, havia um certo grau de cerceamento da liberdade feminina, que remeteria a este estado de coisas.

Sobre as condições de vida dos escravos africanos, ela tinha consciência de que eram insuportáveis (WOLLSTONECRAFT, 2020, p. 22 *et. seq.*). Embora as mulheres britânicas não tivessem sido forçadas a trabalhar no campo, e nem acorrentadas ou forçadas a viver em barracos, parecia haver semelhanças entre elas e os escravos, conforme a aceção de Wollstonecraft. Em suas palavras:

Creio que esteja claro que a mulher é frágil por natureza ou degradada por uma série de circunstâncias. Porém, simplesmente compararei essa situação a uma conclusão que tenho ouvido com frequência de homens sensatos a favor da aristocracia: não se deve dar relevância ao povo, caso contrário os escravos dóceis que pacientemente se permitem conduzir perceberiam sua própria importância e rechaçariam as correntes. Observam, além disso, que os homens se submetem à opressão, quando teriam apenas de levantar a cabeça e se desfazer do jugo; mas, em vez de afirmar seus direitos de nascimento, abatem-se em silêncio e dizem: “Comamos e bebamos, porque amanhã morreremos”. De modo análogo, as mulheres são degradadas pela mesma tendência a desfrutar o momento presente e, no fim, abdicam da liberdade, pois não têm virtude suficiente para lutar por ela (WOLLSTONECRAFT, 2016a, p. 77).

Mulheres não tinham propriedade ou direitos legais próprios, poderiam ser separadas de seus filhos (como de fato aconteceu com a própria irmã de Wollstonecraft, quando ela escolheu deixar seu marido, resultando na morte da criança), poderia ser presa e, certamente, poderia ser estuprada ou espancada, com impunidade, pelo marido, pai ou irmãos. Concordou que muitas de suas contemporâneas eram como escravas de seu marido, pai ou sociedade em geral, na qual não podiam escolher como viver suas vidas, com quem viver, ou mesmo com quem não viver. Era preciso, para ela, mudar as atitudes das mulheres: ensiná-las que sua própria liberdade é desejável (BERGES, 2013, p. 88).

A respeito da condição dos camponeses, Pennell faz uma interessante reflexão, que sustenta a forma como também as mulheres, libertando-se das amarras da ignorância, poderiam adquirir plenas condições de raciocínio acerca da sua situação, lutando, a partir daí, para sua emancipação:

Após uma breve análise das leis do progresso em geral, Mary passa à sua aplicação especial no caso da França. Ela acredita que a iluminação do povo francês foi acelerada pelos esforços de homens, por um lado, como Rousseau e Voltaire, que guerreavam contra a superstição, e, por outro, como Quesnay e Turgot, que se opunham à tributação injusta. Foi por meio deles que a nação despertou para a consciência de seus erros e viu, pela primeira vez, à clara luz da verdade, o orgulho inveterado dos nobres, a rapacidade do clero e a prodigalidade da corte. O fazendeiro então percebeu completamente a injustiça de um governo que poderia permitir que impostos e reivindicações feudais engolissem tudo, exceto a vigésima parte do lucro de seu trabalho. Os cidadãos descobriram a iniquidade das leis que davam tão pouca segurança às suas vidas e propriedades, que estas podiam ser ostentadas com impunidade pela aristocracia. Em suma, o povo constatou que, sem pretexto de justiça, foi obrigado a ser *talhador de lenha e carregador de água*¹⁰⁸ para uns poucos eleitos. Uma vez iluminados, eles se rebelaram contra os nobres que os trataram como bestas de carga e os pisaram na lama; e eles ousadamente reivindicaram seus direitos como seres humanos e como cidadãos (PENNELL, 2007, p. 253, tradução nossa, grifo nosso).

Em sua crítica política, Wollstonecraft compara as mulheres aos escravos, depois a tiranos, e aos escravos novamente (2016a, p. 58-59). Por um lado, é o poder dos homens responsável por manter as mulheres sem educação, elevando-as com mimos, entretimentos, a um estado artificial de poder, para, em última instância, torná-las impotentes. Por outro lado, as mulheres são vistas como detentoras de uma espécie de falso poder, manifestado no respeito simulado que recebem dos homens, equivalente ao suposto poder dos reis, que são reverenciados, mas manipulados por seus conselheiros. Os homens são, pois, tiranos e escravos das mulheres.

¹⁰⁸ Esta expressão refere-se a Josué 9:20-21, que conta a história de como os israelitas foram enganados para poupar as vidas de alguns dos habitantes da Terra Prometida: “Eis, porém, como havemos de tratá-los: deixá-los vivos, para que não se excite contra nós a ira do Senhor, se faltarmos ao juramento. Ficarão vivos, declararam os chefes, mas sejam empregados em cortar lenha e carregar água para toda a assembleia”.

No que diz respeito às mulheres, quando recebem uma educação cuidadosa, tornam-se ou senhoras elegantes, repletas de sensibilidade e profícuas em fantasias caprichosas, ou meras mulheres notáveis. As últimas, ainda que não tenham grandeza de espírito nem bom gosto, são geralmente criaturas honestas e afáveis e têm uma espécie sagaz de bom senso, unido a uma prudência mundana, que não raro as torna membros mais úteis da sociedade do que a senhora elegante e sentimental. O mundo intelectual é fechado para elas. Tirem-nas de sua família ou vizinhança, e elas ficam inativas; não têm onde ocupar sua mente, já que a literatura proporciona uma fonte de diversão que elas nunca buscaram desfrutar e que desprezam com frequência. Os sentimentos e o gosto das mentes mais cultas parecem-lhes ridículos, mesmo naquelas pessoas que a sorte e os laços familiares levaram-nas a amar; mas, quando se trata de meros conhecidos, elas acham que tudo é afetação.

Um homem de bom senso pode amar uma mulher desse tipo apenas sob o aspecto sexual e respeitá-la porque é uma serva de confiança. Para manter a própria paz, ele a deixa repreender os criados e ir à igreja em roupas feitas dos melhores tecidos. Um homem com o mesmo nível intelectual provavelmente não concordaria tanto com ela, porque poderia desejar usurpar suas prerrogativas e gerenciar ele mesmo alguns assuntos domésticos. Contudo, as mulheres cuja mente não é expandida pelo cultivo nem o egoísmo natural da sensibilidade ampliado pela reflexão são muito pouco talhadas para dirigir uma família; pois, por meio de um alcance indevido de poder, elas estão sempre tiranizando para sustentar uma superioridade que se apoia apenas na distinção arbitrária da sorte. O mal é, às vezes, mais sério, e os empregados são privados das mínimas concessões e obrigados a trabalhar além de suas forças, a fim de que a distinta dona da casa mantenha uma mesa melhor e ofusque suas vizinhas em refinamento e garbo. Se ela se ocupa de seus filhos, em geral é para vesti-los de modo custoso; e, provenha tal atenção da vaidade ou do carinho, é igualmente perniciosa.

Além disso, quantas mulheres desse tipo passam seus dias ou, pelo menos, suas tardes descontentes. Seus maridos reconhecem que elas são boas gestoras da casa e esposas castas, mas deixam o lar para procurar uma companhia mais agradável e – permitam-me usar uma significativa palavra francesa – *piquant*; e a escrava paciente, que cumpre sua tarefa como o cavalo cego em um moinho, é defraudada de sua justa recompensa, pois o salário que lhe é devido são as carícias de seu marido; e as mulheres que têm tão poucos recursos nelas mesmas não suportam com muita paciência essa privação de um direito natural (WOLLSTONECRAFT, 2016a, p. 93-94).

Berges parafraseia Condorcet, ao falar da insistência de Wollstonecraft para conscientizar seu gênero da luta que precisam se levantar para travar; dizendo que “o poder do hábito repousa em familiarizar os homens com a violação de seus direitos naturais a tal ponto que, entre aqueles que os perderam, ninguém nunca pensa em recuperá-los, ou supõe-se que tenha sofrido qualquer erro” (BERGES, 2013, p. 94, tradução nossa).

Manus (1993, p. 7) ressalta que a educação, para Wollstonecraft, não se reduzia à escolarização ou instrução. Abarcava também a criação das crianças e a socialização. Desta forma, a educação não poderia ser apenas uma preparação para a vida ou trabalho, mas sim o primeiro passo para formar um ser avançando continuamente rumo à completude. Ela enfatizou a primazia do uso da razão para suplantando problemas da vida que extrapolam os esquemas padronizados da instrução escolar. Defendia também a coeducação, compreendendo que em grupo as crianças poderiam desenvolver melhor suas habilidades, interagindo em um ambiente que não lhes confinasse aos mimos do lar. Como seres sociais, deveriam todos ser educados em escolas públicas, exercitando-se e aprendendo juntos, sem qualquer distinção de classe ou gênero

(WOLLSTONECRAFT, 2016a, p. 213-214). A partir desses esforços, seria possível restaurar a dignidade perdida das mulheres, devolvendo a elas o status de pertencer à espécie humana.

Para Wollstonecraft, a negligência para com a educação de seu gênero era deletéria em vários aspectos, tornando as mulheres dependentes e influenciáveis, além de prejudicar toda a estrutura familiar e social. Como uma pessoa que não fosse adequadamente estimulada a se desenvolver poderia ser uma boa esposa, mãe ou cidadã? (MANUS, 1993, p. 17).

Alice Manus (1995, p. 14) elencou alguns princípios pedagógicos atinentes à forma como Wollstonecraft concebia a educação: i) incentivar as crianças a tirarem dúvidas; ii) utilizar a contação de histórias e *roleplaying*;¹⁰⁹ iii) cultivar em ambos os sexos o interesse pela escrita, literatura e as artes plásticas; iv) estimular a prática de atividades ao ar livre; v) utilizar do método socrático para descobrir formas de lidar com várias situações. O argumento base que ela utilizou para a emancipação feminina era o acesso à educação. Contudo, não concordava com a educação de seu tempo, sendo ministrada por professores autoritários ou pedantes, em casa ou internatos lotados, onde as crianças só faziam recitação, multiplicação de maus hábitos, além de ter seu crescimento físico e intelectual atrofiados pela privação de exercícios.

Para compreensão da obra, Pennell a dividiu, didaticamente, em três partes: os primeiros capítulos fornecem uma exposição geral do caso; a segunda parte é uma elaboração da primeira; a terceira parte sugere o remédio pelo qual as mulheres serão libertadas da escravidão social. Como se pode observar, a *Reivindicação* é, além de uma argumentação em defesa da educação, um tratado sobre virtudes e moralidade. Resumindo em poucas palavras, a afirmação de Wollstonecraft sobre o tema ao qual se dedica nas primeiras partes é a seguinte: a mulher sempre tratada como um ser irracional e inferior, acabou se tornando um. Assim, dever-se-ia permitir que elas exercitassem seu entendimento antes de presumir que não o possuem.

Na segunda parte, o refrão de seus argumentos versa que certo e errado, assim como virtude e vício, devem ser estudados de forma abstrata, e não pela medida de débeis leis e costumes humanos. Nesta parte da obra, ela direcionou sua crítica e argumentação separadamente, a cada autor de quem discordava.

Ela expõe a loucura do ideal de Rousseau, a Sofia perfeita que une a resistência de uma Griselda às artimanhas de uma Vivien, e cuja principal missão parece ser fazer os homens se perguntarem, como os cínicos franceses, que utilidade têm as mulheres com mais de quarenta anos. [...] Ela se opõe ao elogio da pureza feminina do Dr. Fordyce e a seus apelos, inspirados em Rousseau, às mulheres, para que se tornem tudo o que é desejável aos olhos dos homens [...]. Em seguida, ela lamenta que o Dr. Gregory, em um momento tão solene como o de dar as últimas palavras de conselho

¹⁰⁹ *Roleplaying* é a atividade de interpretação de papéis, buscando desenvolver multiplicidade de recursos mentais para o enfrentamento de situações reais.

às suas filhas, tenha acrescentado o peso de sua autoridade à doutrina da dissimulação; ela ficou indignada com o fato de que a Sra. Piozzi e Madame de Staël tenham percebido tão pouco a dignidade da verdadeira feminilidade, a ponto de confirmar o decreto que seus tiranos emitiram contra elas; e ela condena vigorosamente o sistema vicioso de Lorde Chesterfield, que tende à aquisição precoce do conhecimento do mundo e deixa poucas oportunidades para o livre desenvolvimento das virtudes naturais do homem (PENNELL, 2007, p. 152-153, tradução nossa).

Ainda nesta parte, Wollstonecraft fala da modéstia, como uma qualidade comum a ambos os sexos, não apenas às mulheres, salientando que esta virtude deveria se basear na humanidade e no conhecimento, nunca no falso princípio de que, valendo-se dela, as mulheres podem agradar aos homens. Lamenta o infortúnio de seu tempo, em que governos estavam desatentos à felicidade de seu gênero, não proporcionando às mulheres honestas e independentes a oportunidade de ocupar cargos respeitáveis. Queixou-se, sobremaneira, que as mulheres mais admiráveis sejam também as mais oprimidas (PENNELL, 2007, p. 156).

Na terceira parte, Pennell salienta que não basta àquele que proponha uma reforma derubar as antigas estruturas. Ele precisa lançar pelo menos a pedra fundamental da nova ordenação. Isso foi feito por Wollstonecraft nos últimos capítulos da *Reivindicação*. Após demonstrar a iniquidade dos sistemas educacionais existentes, sugere onde eles podem ser melhorados, para que as mulheres, com seus entendimentos bem desenvolvidos, tenham a chance de mostrar o que realmente são.

A aprendizagem de uma criança deveria ser estimulada, não desde o momento em que é enviada para a escola, mas praticamente a partir do seu nascimento. Portanto, algumas palavras sobre as relações entre pais e filhos compuseram uma introdução indispensável ao tema maior da educação, propriamente dita, a fim de preparar os jovens para a vida social. Para Wollstonecraft, a obediência aos pais, simplesmente por sua posição de poder na estrutura familiar, acorrenta a mente, e a prepara para uma submissão servil a qualquer poder, exceto a razão (PENNELL, 2007, p. 156-157).

Mary Wollstonecraft (2016a, p. 205 *et. seq.*) apresentou, na terceira parte da obra, sua proposta de um sistema educacional nacional, considerado radical por seus contemporâneos. Ela criticou os professores, por suas atitudes apáticas em relação ao ensino e vislumbrou uma educação cujo foco seria a formação de bons cidadãos. Ela imaginou uma escola primária onde meninos e meninas, ricos e pobres, deveriam se reunir. Usando uniformes e sob as mesmas diretrizes, os alunos iriam se submeter à mesma disciplina, ou sair da escola. Os períodos de aula não seriam maiores que uma hora por vez, pois nesta idade eles não deveriam ficar confinados a qualquer atividade sedentária por muito tempo. Ela compreendia a importância de aproveitar o ânimo juvenil com diversidade de estímulos, sempre valorizando a experiência e as

relações interpessoais permeadas por respeito e gentileza. Meninos e meninas seriam instruídos no mesmo currículo, fomentando a polidez e a modéstia, sem distinções sexuais. Anexo à escola, haveria um *playground*; a sala de aula seria cercada por um grande terreno, no qual as crianças poderiam se exercitar.

Na visão de Wollstonecraft, o exercício físico se tornaria parte do currículo, tão relevante quanto os elementos da religião, da história natural, da história do homem e da política. Também haveria aulas de botânica, mecânica, astronomia, leitura, escrita, aritmética, além de alguns experimentos simples que poderiam preencher o dia. Wollstonecraft tinha uma consciência clara da natureza infantil e suas necessidades. Ela recomendou vários artifícios para a obtenção de interesses das crianças para fins educacionais, como questionamento socrático para ensino de ciências sociais e apresentações empolgantes para melhor fixar os conteúdos, em vez de recitações daquilo que não compreendem ou não lhes é familiar.

Dos cinco aos nove anos estudariam todos juntos. A partir dos nove anos, permaneceriam juntos pela manhã e à tarde seriam divididos em duas escolas separadas. As tardes, na primeira, seriam gastas com meninos e meninas em classes separadas, cada um aprendendo seu ofício primário, como atividades domésticas ou oficinas. A segunda escola seria composta por jovens com habilidades ou riqueza superiores. Esses alunos deveriam receber instruções nas línguas mortas e vivas; ciência; história, política e literatura. Assim, Mary Wollstonecraft insinuou que todas as profissões seriam abertas às mulheres, ao mesmo tempo em que enfatizou a igualdade entre os gêneros.

Para tornar isso praticável, as escolas diárias deveriam ser públicas e gratuitas. Um número suficiente de mestres também seria escolhido por um comitê seletivo em cada paróquia, a quem quaisquer queixas de negligência poderiam ser feitas, se assinadas por um determinado percentual de pais. Wollstonecraft acreditava que a educação nesses moldes formaria cidadãos compassivos, responsáveis e reflexivos, dispostos a criar uma sociedade igualitária e feliz. Ela entendia que, por ambos os sexos serem educados juntos, se tornariam amigos e eventualmente até se casariam mais cedo. A mulher se tornaria companheira e colega do homem, em vez de sua coquete ou escrava (MANUS, 1993, p. 19).

Uma espécie de reabilitação de seu trabalho veio, no final do século XIX e, posteriormente, na década de 1960, com o movimento feminista que retirou Wollstonecraft do ostracismo e propôs uma releitura de sua obra. A análise minuciosa de seus textos revelou a contemporaneidade de sua tese e argumentações (WODZIK, 2012, p. 358). Pennell (2007, p. 154) observa que alguns dos capítulos da *Reivindicação* são desconexos, e outros agregam pouco ao conjunto da obra. Berges (2013, p. 10), sobre isso, pondera que, como o livro foi originalmente

publicado na forma de uma série de panfletos, justifica-se a falta de continuidade em algumas de suas passagens.

Ademais, ambas concordam que, embora sua linguagem possa parecer grosseira aos nossos ouvidos, ela nunca se torna lasciva ou indecente. Wollstonecraft não produziu esta obra com perfeição de estilo. Ela toma emprestada, talvez inconscientemente, a dicção floreada, moda entre os escritores da época, característica que muito criticou. Apesar de sua sinceridade, a escrita é emotiva e seus argumentos são enfraquecidos por formas de expressão impactantes, podendo se tornar repetitiva.

Não obstante, Mary Wollstonecraft viu o mal ao qual filósofos, de maior fama que ela, haviam sido indiferentes. Ela pôde penetrar nas brumas dos preconceitos preponderantes e perceber a verdade clara e inalterada. Por ter concretizado este trabalho com tal empenho e coragem, num período de convulsões sociais, políticas e culturais, em que todas as estruturas sofriram profundas transformações, consideramos que os méritos do livro compensam suas falhas. Ao fazer sua *Reivindicação*, Wollstonecraft se distingue de quase qualquer outro autor da época, que tenha trabalhado sobre este tema, oferecendo uma análise sutil de um fenômeno sociopolítico, que ainda nos preocupa, no contexto da justiça global.

3.3 EDUCAÇÃO FEMININA EM WOLLSTONECRAFT

As mulheres filósofas do passado tenderam a não se envolver umas com as outras, o que levou os estudiosos a pensar nelas como isoladas das discussões filosóficas em curso, deixando-as excluídas do corpo de pensadores canônicos da filosofia¹¹⁰. Para sanar esta lacuna, precisaríamos de uma adequação na forma de estudar este assunto, incluindo as pensadoras, colocando-as em diálogo com os homens, ou mesmo promovendo uma reestruturação da forma de compor os cursos de filosofia. Berges nos sugere viabilizar essa transformação:

[...] incluindo um trecho de cada uma das figuras centrais da filosofia antiga, medieval, moderna e contemporânea, bem como um trecho de uma filósofa feminina escrevendo no mesmo período e se envolvendo com os mesmos problemas. Então Perictione e Theano estão juntos com Aristóteles, Hildegard de Bingen com Agostinho, Héloïse com Abelard, Elisabeth com Descartes, Macaulay com Hobbes, Masham com Locke, Conway com Leibniz, Wollstonecraft com Rousseau, van Shurman com Kant, Taylor com Mill, Arendt com Heidegger, Addams com Dewey, Anscombe com Wittgenstein, e de Beauvoir com Sartre (BERGES, 2015, p. 390, tradução nossa).

¹¹⁰ Berges (2015, p. 392).

Berges¹¹¹ salienta ainda que as mulheres provavelmente tivessem sua influência sobre os homens mantida em silêncio, na medida em que eles poderiam ter um intercâmbio com seus pares, publicando, ministrando palestras públicas e se conhecendo. As mulheres, para Khan, não tiveram tantas oportunidades para isso.

As mulheres permanecerão presas em velhos padrões de escravidão e perderão liberdades duramente conquistadas a menos que aprendam e transmitam sua história. Uma parte importante dessa história é o extenso corpo da teoria feminista que se desenvolveu ao longo dos séculos. As mulheres permanecem analfabetas sem saber dessa teoria (KHAN, 2014, p. 11, tradução nossa).

O gênero feminino enfrentou árduas lutas para tentar alcançar a igualdade de direitos e a liberdade defendidas pelos ideais revolucionários. Mary Wollstonecraft foi uma das que, com sua obra, contribuiu para esse movimento de libertação, semeando ideias que favoreceram o pensamento feminista e a valorização das subjetividades e potencialidades individuais. Fomentou a compreensão de que a educação precisa ser irrestrita para homens e mulheres, tendo em vista sua formação integral – física, moral e intelectual. Propunha o direito de autogestão, ou seja, autonomia feminina, sem superioridade nem inferioridade aos homens, apenas respeito mútuo¹¹².

Wollstonecraft testemunhou a importância de ofertar à mulher uma abordagem mais igualitária para fazer florescer seu potencial, o quanto a educação, nesse sentido, pode e deve fazer a diferença, visto que a educação insuficiente e inadequada pode não apenas suprimir o desenvolvimento das habilidades de uma mulher e distorcer seu caráter, como também retarda o desenvolvimento da sociedade como um todo, já que nem todas as pessoas podem desenvolver seu potencial livremente¹¹³.

Ao expender suas ideias, Wollstonecraft salientou a importância de “formar o coração”. Isso relaciona-se com a valorização da subjetividade¹¹⁴, indo para além da formação do sujeito, abarcando a apropriação de seu ambiente e a interação com ele, de maneira igualitária entre os gêneros.

¹¹¹ *Ibid.*, p. 392.

¹¹² Adamiec (2019, p. 383), Akhter (2019, p. 28), Amarasekera (2018, p. 7), Antal (2017, p. 106), Bernath (2016, p. 6), Botting (2016, p. 116-119), Frazer (2013, p. 162); Godelek (2012, p. 447-448), Griffiths (2014, p. 347), Lima Junior e Dantas (2020, p. 264), Poonacha (2016, p. 423), Szczap (2015, p. 48) e Wodzik (2012, p. 354).

¹¹³ Burja (2013, p. 44) e Lee (2012, p. 16).

¹¹⁴ Conforme a pessoa se apropria de seu contexto e relações sociais, inicia-se a formação da subjetividade. Esta se refere ao processo pelo qual algo passa a constituir e pertencer ao indivíduo, de modo que tal pertencimento se torna único, singular. Dessa forma, o que é universal converte-se em único e o indivíduo passa a pertencer ao

[...] A educação mais perfeita é, em minha opinião, um exercício do entendimento, calculado o melhor possível para fortalecer o corpo e formar o coração. Em outras palavras, para possibilitar ao indivíduo alcançar tais hábitos de virtude que o tornarão independente. De fato, é uma farsa chamar de virtuoso um ser cujas virtudes não resultam do exercício de sua própria razão. Essa era a opinião de Rousseau em relação aos homens; eu a estendo às mulheres e afirmo com toda confiança que elas foram tiradas de sua esfera pelo falso refinamento, e não por um esforço para obter qualidades masculinas. Ainda assim, a homenagem régia que recebem é tão embriagadora que, até que os costumes dos tempos sejam alterados e se formem sobre princípios mais razoáveis, será impossível convencê-las de que o poder ilegítimo que obtêm ao se degradar é uma maldição e que devem retornar à natureza e à igualdade se quiserem assegurar a plácida satisfação gerada pelos afetos não sofisticados (WOLLSTONECRAFT, 2016a, p. 42).

Contrariando a compreensão de Rousseau sobre a educação das mulheres, Wollstonecraft argumentava que questões sobre o direito das mulheres à plena realização humana são as condições *sine qua non* para uma sociedade verdadeiramente civilizada. Se uma mulher não tem autonomia para aperfeiçoar sua natureza e desenvolver suas habilidades como pessoa, isso coopera com a manutenção de posturas restritivas de certos membros ou setores da sociedade, insistindo em mantê-la sob dependência.

Faço alusão agora, sobretudo, a Rousseau, cuja personagem Sofia é, sem dúvida, cativante, embora me pareça totalmente inatural. Seja como for, não pretendo atacar a estrutura superficial, mas o fundamento de sua personagem, os princípios sobre os quais sua educação foi construída; ou seja, por mais fervorosamente que eu admire o gênio desse hábil escritor, cujas opiniões frequentemente terei ocasião de citar, a indignação sempre toma o lugar da admiração, e a rígida carranca da virtude insultada apaga o sorriso da complacência que suas frases eloquentes costumam suscitar, quando leio seus devaneios voluptuosos (WOLLSTONECRAFT, 2016a, p. 45-46).

Wollstonecraft propunha a igualdade de gênero nos contextos socioeconômico e educacional, bem como leis iguais para ambos os gêneros (2016a, p. 68-69), direito a propriedade própria, administração de herança (2016a, p. 196) e guarda dos filhos; em suma, o que conhecemos como direitos humanos básicos. Para ela, o grande problema da falta de demonstração de conhecimento científico pelas mulheres se devia à estrutura patriarcal na qual elas eram criadas. Meninos eram incentivados a estudar, criar e não demonstrar emoções, enquanto as

gênero humano, contribuindo com suas particularidades. O contexto histórico e sociocultural em que cada um se insere, juntamente com a relação dialética de objetividade e subjetividade, proporcionarão elementos para que esse alguém se desenvolva como sujeito. A pessoa pertence a uma sociedade cujas peculiaridades condicionam a construção dos indivíduos que dela fazem parte. A subjetividade e objetividade se constituem uma à outra, sem se confundir (AITA; FACCI, 2011).

meninas eram retidas à atuação no lar, atendendo as necessidades da família e do marido, sendo consideradas frágeis e delicadas¹¹⁵.

A questão de gênero, no século XVIII, era encarada de maneira estereotipada, homens eram racionais e definiam que a mulher possuía uma inclinação mais voltada ao coração, ou seja, ao sentimento. As mulheres brincavam com bonecas para treinar as habilidades domésticas, o trato com a casa, o marido e os filhos, servindo como uma forma de tornar seus corpos e mentes dóceis e inclinados a aceitar sem protestos seu papel social.

Wollstonecraft refutou esta visão, afirmando ser a falta de instrução, ou estudo, o verdadeiro motivo da distinção entre a capacidade racional dos sexos. O estímulo recebido pelo sexo feminino limitava-se, então, em prepará-las para as frivolidades e coquetes, dando-lhes mimos e tratamentos diferenciados, atribuindo a elas uma fragilidade que obnubilava seus pensamentos para suas reais capacidades¹¹⁶. O ciclo de aprisionamento simbólico em que elas se achavam nos setecentos pode ser assim descrito:

A negação da racionalidade da mulher e, por consequência, a negação do seu acesso a uma educação equivalente àquela oferecida aos homens, era resultado de um círculo vicioso que durou séculos até que surgissem as primeiras tentativas de rompê-lo: a) a educação de qualidade era negada à mulher e, por consequência disso, seus interesses e atividades não se desenvolviam de maneira ampla e se restringiam àquilo que elas tinham acesso (a vida privada e tudo o que envolve o matrimônio); b) conseqüentemente, fruto de uma análise superficial e apressada do comportamento das mulheres, constatava-se que seus interesses eram restritos e/ou pouco desenvolvidos; c) em seguida, concluía-se que elas provavelmente são pouco racionais e, portanto, não precisavam e nem teriam condições de ter acesso à mesma educação que os homens; d) sem esse acesso, as mulheres continuavam tendo seus interesses e atividades restritos ao mundo privado, retornando-se, assim, ao primeiro aspecto do círculo (FANAYA, 2018, p. 40-41).

Na sociedade da época, pensava-se que havia o risco de, com meninas e meninos estudando juntos, surgirem casamentos precoces, mas Wollstonecraft salientou que os benefícios da educação feminina trariam para o desenvolvimento social suplantariam este suposto prejuízo. Para ela, era imprescindível a educação igualitária para todas as classes, com início ainda bem jovens. Propunha, em sua obra, a adoção de escolas-dia para ambos os sexos, com

¹¹⁵ Akhter (2019, p. 24), Amarasekera (2018, p. 5), Antal (2017, p. 101), Berges (2015, p. 391), Bernath (2016, p. 1), Botting (2016, p. 151-153), Burja (2013, p. 40), Campoi e Massuia (2019, p. 142), Fanaya (2018, p. 51), Frazer (2013, p. 163), Godelek (2012, p. 448-449), Griffiths (2014, p. 344), Hasan (2018, p. 769), Lima Junior e Dantas (2020, p. 264 *et. seq.*), Öztürk (2017, p. 480), Poonacha (2016, p. 430), Reuter (2014, p. 933), Szczap (2015, p. 41) e Wodzik (2012, p. 349-356).

¹¹⁶ Adamiec (2019, p. 384), Bernath (2016, p. 4), Botting (2016, p. 133), Burja (2013, p. 43-44), Fanaya (2018, p. 41), Frazer (2013, p. 163), Godelek (2012, p. 443), Hasan (2018, p. 770), Poonacha (2016, p. 425), Reuter (2014, p. 932) e Souza (2021, p. 100).

igualdade, contudo, as crianças voltariam para a casa à noite, onde aprenderiam conceitos morais com suas famílias.

Ademais, a educação deveria ocorrer em sociedade, pois a interação, a seu ver, seria mais benéfica do que o semi-isolamento natural, proposto em *Emílio* (WOLLSTONECRAFT, 2016a, p. 205-229). Corroborando as ideias de Macaulay, com quem se correspondeu, Wollstonecraft pontua que a experiência é o melhor instrutor e que sempre é preferível a razão ao instinto¹¹⁷. Vale aqui salientar que *Emílio* é uma obra teórica. O semi-isolamento dele é baseado numa realidade de seu tempo: a educação doméstica. O motivo da obra gira em torno da demonstração de alguns princípios educacionais, pedagógicos e didáticos. No início desta, há uma observação sobre a aplicação dos princípios, na qual Rousseau adverte que estes deveriam ser adaptados a cada país, não sendo um método em si, mas uma proposta de reflexão.

Outras medidas sugeridas por ela incluíam o uso de uniforme para diminuir discriminação por classe social, tempo de estudo com duração média de uma hora, intercalado com exercícios ao ar livre. Defendeu escolas gratuitas, currículo padronizado e obrigatoriedade da frequência. A educação conjunta de meninos e meninas, segundo Wollstonecraft, seria um poderoso fator desenvolvedor dos indivíduos. Mulheres seriam melhores mães ou esposas se de fato escolhessem exercer esses papéis, enquanto as demais poderiam exercer seus dons e aptidões¹¹⁸. Diz Wollstonecraft que:

Essas seriam escolas da moralidade – e, sendo a felicidade do homem autorizada a fluir do manancial puro do dever e da afeição, que avanços não poderia fazer a mente humana? A sociedade só pode ser feliz e livre na proporção de sua virtude, mas as atuais distinções estabelecidas na sociedade corroem toda a virtude privada e destroem toda a virtude pública (2016a, p. 218).

Toda pessoa, para Mary Wollstonecraft, é um microcosmo e a família um mini estado¹¹⁹. O desenvolvimento social e individual, portanto, parte do princípio de que a educação irrestrita desenvolve nos alunos inúmeras competências. Ela se opunha ao fato de que, na prática política, as mulheres eram proibidas de participar dos debates e defendeu a possibilidade de mulheres integrarem a guarda nacional, visto que o suposto sexo frágil já fazia parte das frentes revolucionárias¹²⁰. Isso não impediu debates fervorosos em determinados estabelecimentos comerciais, entre grupos simpáticos a ideais mais anarquistas, ou antiescravagistas¹²¹. Sua luta envolvia

¹¹⁷ Amarasekera (2018, p. 4-5), Berges (2015, p. 389) e Fanaya (2018, p. 53).

¹¹⁸ Adamiec (2019, p. 385), Botting (2016, p. 140), Burja (2013, p. 39) e Griffiths (2014, p. 347).

¹¹⁹ Bernath (2016, p. 6) e Lee (2012, p. 16).

¹²⁰ Campoi e Massuia (2019, p. 142).

¹²¹ Berges (2015, p. 383).

um maior patriotismo feminino e uma maior participação política das mulheres¹²². A afirmação convicta de Mary Wollstonecraft sintetiza o bojo de seu pensamento: “Não desejo que tenham poder sobre os homens, mas sobre si mesmas” (2016a, p. 89). Nesse sentido, *Reivindicação dos Direitos da Mulher* seria, sobretudo, um manifesto pela independência racional das mulheres.

Desejo resumir o que já disse em poucas palavras, uma vez que aqui lanço meu desafio e nego a existência de virtudes próprias de determinado sexo, sem excetuar a modéstia. A verdade, se entendo o significado da palavra, deve ser a mesma para o homem e para a mulher; no entanto, o criativo caráter feminino, tão bem descrito por poetas e romancistas, ao demandar o sacrifício da verdade e da sinceridade, converte a virtude em uma ideia relativa, que não tem outro fundamento a não ser a utilidade, e essa utilidade os homens fingem de modo arbitrário julgar, modelando-a para sua própria conveniência (*Ibid.*, p. 75).

As primeiras críticas à obra de Mary Wollstonecraft vieram de mulheres, não dos homens. Ela já havia previsto isso, dada a natureza dos costumes setecentistas e todo o cenário denunciado por ela¹²³. Questionou firmemente o discurso sobre a masculinização feminina, feito por alguns pensadores ao afirmarem que a atuação de mulheres nas áreas de domínio dos homens as mudaria.

John Stuart Mill, décadas após a morte de Wollstonecraft, propôs uma ética da virtude centrada na liberdade, bem como o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, em sua obra *The Subjection of Women*¹²⁴, de 1860. Tanto Mill, quanto Wollstonecraft, viam a educação como maior que a simples socialização dos indivíduos, ou como meros mecanismo de controle estatal das massas¹²⁵. “Ele achava que a família é uma associação voluntária, onde não é necessário que um governe sobre o outro, como no caso de uma parceria comercial” (AKHTER, 2019, p. 24, tradução nossa).

Mill e Wollstonecraft compartilham a sugestão de que a capacidade das mulheres de florescer é manipulada desde o início. Ou seja, não apenas não estão preparadas para uma vida totalmente humana, mas suas disposições naturais para com essa vida são frustradas. Ambos até usam a mesma analogia da jardinagem – a da estufa – para expressar essa visão¹²⁶.

Após marcante defesa ao voto feminino no parlamento inglês, uma charge ridicularizando o filósofo Mill, foi veiculada¹²⁷, conforme a Figura 4.

¹²² Akhter (2019, p. 21), Amarasekera (2018, p. 8-12), Godelek (2012, p. 444), Griffiths (2014, p. 343), Hasan (2018, p. 768), Lee (2012, p. 15), Szczap (2015, p. 41) e Wodzik (2012, p. 356).

¹²³ Adamiec (2019, p. 387), Amarasekera (2018, p. 6) e Hasan (2018, p. 771).

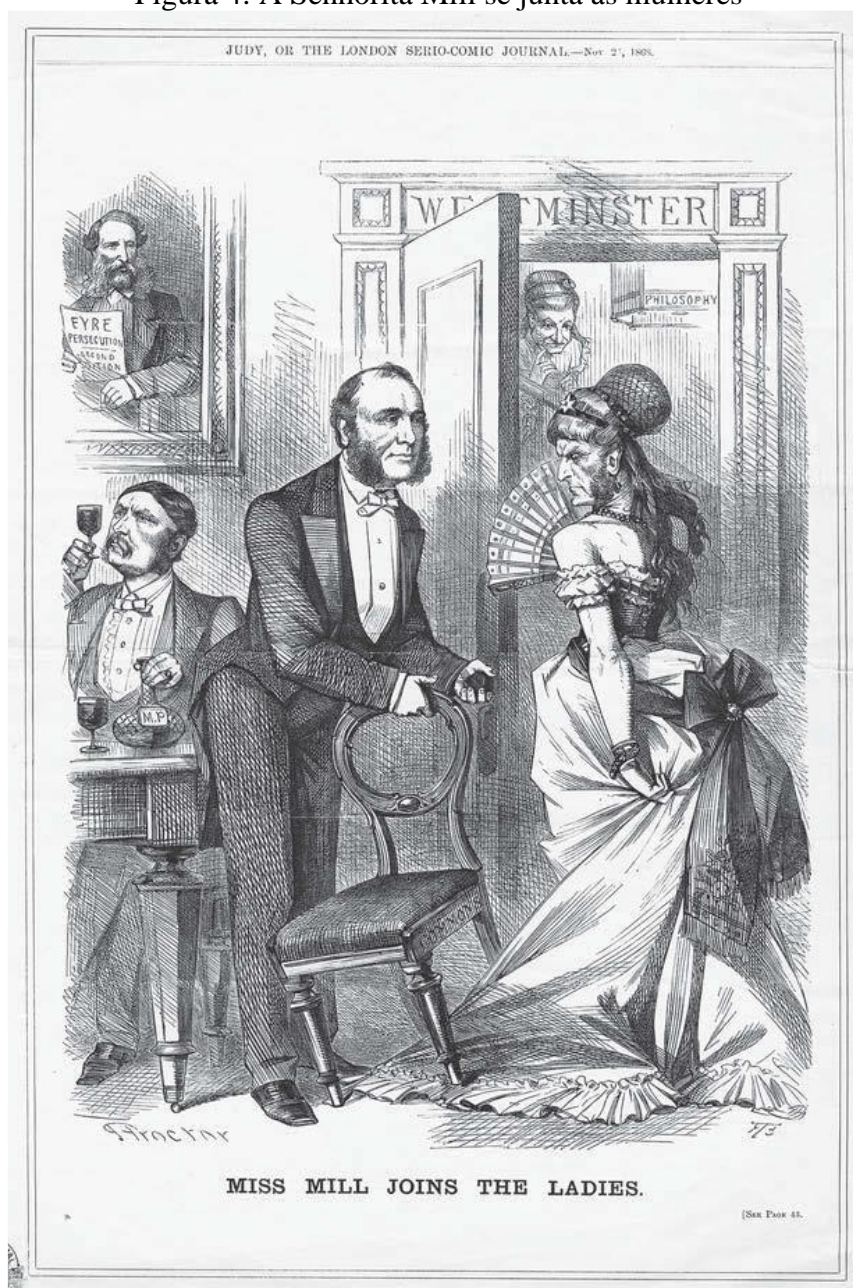
¹²⁴ MILL, John Stuart. *The Subjection of Women*. Salt Lake City: Project Gutenberg E-Book, 2008. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/files/27083/27083-h/27083-h.htm>. Acesso em: 24 out. 2021.

¹²⁵ Botting (2016, p. 119) e Burja (2013, p. 40).

¹²⁶ Berges (2013, p. 15).

¹²⁷ Botting (2016, p. 128).

Figura 4: A Senhorita Mill se junta às mulheres



Fonte: In Judy (Londres, 25 de novembro de 1868), National Portrait Gallery (BOTTING, 2016, p. 130).

Botting demonstrou que a mesma coisa ocorreu com Mary Wollstonecraft pouco depois da publicação de sua *Reivindicação*, conforme a Figura 5:

Figura 5: Comparação da Senhora Godwin masculinizada e desenho posterior baseado em pintura realista



Fontes: À esquerda: sátira de Mary Wollstonecraft, 1798, gravura pontilhada por John Chapman, na National Portrait Gallery, Londres (BOTTING, 2016, p. 129). À direita: a título de comparação, trouxemos Ilustración de la obra *Little Journeys to the Homes of the Great*, Vol. 13 de Elbert Hubbard, 1916 (Disponível em: http://enciclopedia.us.es/index.php/Archivo:Mary_Wollstonecraft.jpg. Acesso em: 04 jul. 2021).

Botting pontuou que “Wollstonecraft e Mill não deram muita atenção às sátiras grosseiras de suas visões radicais sobre a diferença entre sexo corporal e normas de gênero” (BOTTING, 2016, p. 131, tradução nossa). Contudo, estas críticas, no caso de Wollstonecraft, intensificaram-se bastante após sua morte, com a publicação das obras póstumas, por seu marido. Houve escárnio por parte de setores da sociedade, escandalizados com eventos de sua vida privada, fazendo com que suas obras passassem décadas sem novas tiragens e Mary Wollstonecraft caísse na obscuridade. Para Berges:

Dada a proximidade em suas opiniões, é muito surpreendente que Mill não se refira, em nenhum momento, a Wollstonecraft. Talvez uma explicação tenha sido a queda de Wollstonecraft em desgraça após sua morte e as revelações que seu marido fez sobre sua vida, que, no século XIX, roubou-lhe a respeitabilidade e, portanto, a credibilidade. Na época em que Mill escreveu, ela estava longe de ser tão lida como durante sua vida (BERGES, 2013, p. 15, tradução nossa).

Como nota Fanaya, Virginia Woolf, mais de um século adiante, leu Wollstonecraft. Ambas escreveram sobre a educação das mulheres, enfatizando a dicotomia entre as esferas da vida pública e privada, salientando a dominação e o desenvolvimento das virtudes, além de

confrontar a sociedade patriarcal em que se inseriam¹²⁸. Mary Wollstonecraft acreditava em uma integração positiva e moralizante entre estado e religião em prol do desenvolvimento da humanidade como um todo, independente do gênero. O conceito de gênero, em diferenciação ao sexo biológico, começou a ser usado pelas ciências sociais em pesquisas por volta da década de 1940. Wollstonecraft não cunhou este termo, mas, em seu discurso, esta ideia fica bem clara, salientando o quão à frente de seu tempo estava.

¹²⁸ Fanaya (2018, p. 36-37).

CAPÍTULO 4: A NOVA SOPHIA E A EDUCAÇÃO FEMININA

Entre os escritores, a figura da mulher permanecia restrita ao lugar da musa inspiradora. Poucos trataram da desigualdade entre os gêneros ou ousaram romper com o mito feminino. Daí a importância da rebeldia de Wollstonecraft e Shelley, para fazer o contraponto entre Romantismo e Iluminismo: o primeiro nega a dimensão humana da mulher e o segundo lhe nega a razão.

Luziane Cecconi¹²⁹ (in GORDON, 2020, p. 17)
*Mulheres Extraordinárias:
 As criadoras e a criatura*

Até este ponto do trabalho, conduzimos nosso olhar através do estado em que se encontra o conhecimento produzido na última década acerca do tema proposto e, ato contínuo, nos ocupamos da apresentação de Rousseau e seus conceitos concernentes à educação, especialmente a feminina, contidos na obra *Emílio*, além de Mary Wollstonecraft e sua *Reivindicação*.

Doravante, enveredaremos-nos pelo conceito de formação integral e como suas raízes perpassaram a filosofia de ambos. Quando propusemos o título de *Nova Sophia* para este estudo, pensávamos justamente em discutir a educação recebida por Sofia, noiva de Emílio, na obra rousseuniana, à luz da filosofia de Wollstonecraft, sugerindo que poderia haver, aos moldes do pensamento desta autora, novas formas de existência para esta personagem. A inquietação que nos sacudiu as ideias também parece ter incomodado Mary Wollstonecraft, visto que dedicou uma obra inteira a discutir como a educação pode aprisionar ou ser libertadora para o sexo feminino. Outrossim, neste Capítulo, nossa argumentação se inclinou a ponderar sobre a forma como se delineou a alteridade do feminino no legado humanista para a formação integral.

Sophia (Σοφία) representa, em grego, sabedoria, o “justo conhecimento das verdades” (HOUAISS, 2009, p. 1688). A estética do título *Nova Sophia*, mimetiza o título do romance *Júlia, ou a nova Heloísa*, de Rousseau (1761), história do amor de um tutor e sua aluna, que segue os desígnios do pai e se casa com outro, apesar de seus sentimentos. Esta obra, por sua vez, alude à famosa história do amor proibido de Abelardo e Heloísa. Sofia, em *Emílio*, teve sua educação limitada ao âmbito doméstico, para as funções do lar e da criação dos filhos.

Júlia, Heloísa ou Sofia, todas elas compartilham um mesmo problema: a falta de liberdade para exercer seu potencial, a despeito de seu gênero, estando sujeitas ao julgamento social e a limitações impostas pela cultura patriarcal. Nossa *Nova Sophia* é uma releitura da Sofia de

¹²⁹ Luziane Cecconi redigiu o prefácio e complementou, com notas explicativas, o livro de Charlotte Gordon (2020).

Rousseau, a partir das concepções de Wollstonecraft sobre a mulher, conciliando a formação integral à educação feminina.

Atentemo-nos ao quinto livro de *Emílio, ou Da Educação*, parte que caracteriza mais cabalmente tal obra como um baluarte do pré-romantismo, em que nos é apresentada a Sofia original, uma mulher destinada a atender seu marido e a manipulá-lo pela astúcia feminina. Nela, Rousseau qualificou as mulheres como iguais aos homens na máquina que concerne à espécie e as diferenciou nas características que as definem pelas distinções dos atributos sexuais (2017, p. 415). Estabeleceu que o homem agrada a elas pela força física, remetendo-se novamente às, tão faladas em sua obra, leis da natureza como apoio histórico ao seu argumento (*Ibid.*, p. 416). Aproveitando este conceito como escudo, iniciou uma refutação às colocações de *A República*, de Platão, em que há uma passagem a favor de maior igualdade e autonomia entre os gêneros (*Ibid.*, p. 421 e já comentado neste trabalho nas páginas 89 e 90). Levantando novamente a bandeira espartana, Rousseau destina às mulheres a função de geradoras de filhos saudáveis (ROUSSEAU, 2017, p. 420), advindos de mães fortes e aptas à maternidade, mas não ao serviço militar, além de destacar a superioridade natural dos homens (*Ibid.*, p. 425). Ato contínuo, rebaixou-as novamente por ser sua inteligência do tipo prática, estando as obras de gênio acima de suas capacidades.

A Sofia, idealizada pelo genebrino, foi devidamente educada, tão bem que inspirará respeito em seu esposo e ganhará a confiança dele. Ela não é um prodígio, assim como seu Emílio também não o é, mas o temperamento dela é agradável; possui seus defeitos e os usa juntamente com as qualidades em harmonia, a seu benefício (*Ibid.*, p. 460). Sua beleza não se destaca, mas seus modos e comportamento compensam de tal forma que outras chegariam a invejá-la. Sua educação incluiu treinamento de canto pelo pai, dança pela mãe e aprendeu a usar um instrumento musical, de forma superficial, com um vizinho, mas se aprimorou sozinha (*Ibid.*, p. 461). Tem uma grande predileção pelo bordado e está preparada para desempenhar todas as atividades para o bom andamento da casa. Demonstra até uma certa compulsão pela limpeza, pela rigidez materna que lhe foi imposta (*Ibid.*, p. 462). E sobre o espírito temos:

Sofia tem um espírito agradável sem ser brilhante e sólido sem ser profundo; um espírito do qual não se fala, porque nunca se encontra nele nem mais, nem menos que em si mesmo. Ela tem sempre o espírito que agrada às pessoas com quem conversa, embora não seja muito rebuscado, segundo a ideia que temos da cultura de espírito das mulheres; pois o seu não se formou pela leitura, mas somente pelas conversas com seu pai e com sua mãe, por suas próprias reflexões e pelas observações que fez no pouco que viu do mundo. Sofia é naturalmente alegre; era até galhofeira na infância, mas aos poucos, sua mãe tomou o cuidado de reprimir sua atitude estouvada, temendo que logo uma mudança súbita demais revelasse o momento que a tornara necessária. Tornou-se, então, modesta e reservada, mesmo antes da hora, e, agora que esse

momento chegou, é-lhe mais fácil manter o tom que adquiriu do que lhe seria adquirilo sem indicar a razão para essa mudança; é agradável vê-la entregar-se, por um resquício de hábito, a vivacidade da infância e então, de repente, voltar a si, colar-se, baixar os olhos e enrubescer: é realmente preciso que o meio-termo entre as duas idades participe um pouco de cada uma das duas (ROUSSEAU, 2017, p. 463).

Em vista desta descrição, nos questionamos até que ponto a rigidez materna descrita por Jean-Jacques Rousseau é fruto de suas lembranças do convívio com aquelas que cuidaram dele na infância. Aparentemente, a imponente figura maternal, suprimida da vida de seu próprio pupilo imaginário, é representada por alguém dura e coercitiva, pronta a moldar sua prole feminina a sua imagem e semelhança. A mãe descrita nesta obra é tão idealizada, caricata e apropriada para seu papel na trama quanto os demais personagens.

Para Rousseau, “Sofia será casta e honesta até seu último suspiro” (2017, p. 464), com pureza e resolução inabaláveis – um ideal que, segundo o autor, complementaria perfeitamente seu aluno. Os pais da amadurecida jovem permitem que ela escolha seu marido, pois, para haver felicidade, o amor deve estar presente antes do matrimônio. A família da menina já fora bem abastada, mas, pelos reveses da vida, perdeu muito do que tinha, sem perder, todavia, o amor (*Ibid.*, p. 467-468). Sofia não deveria almejar alguém de uma classe social alta, pois esta disparidade poderia atrapalhar o relacionamento, mas precisaria ser cuidadosa para não se enganar por um moço dissimulado e sedutor, sujeitando-se às opiniões de sua mãe, à margem das galanterias, para auxiliá-la nessa escolha (*Ibid.*, p. 469).

Jean-Jacques Rousseau, ao final de sua apresentação da personagem, lança um véu de dúvida sobre ela, podendo ser fruto de mera ficção, ou baseada em uma jovem real (*Ibid.*, p. 469-470). Aparentemente, deste ponto em diante a narrativa passa a ser inventada, interligando esta beldade de perfeição à história de seu pupilo.

Após uma breve viagem para a casa de uma tia na cidade, cujo objetivo oculto era conhecer algum pretendente, Sofia retorna desolada (*Ibid.*, p. 470-471). Não vira, na sociedade citadina, ninguém à altura de suas aspirações; agradar-lhe-ia encontrar um rapaz tal qual Telêmaco (ROUSSEAU, 2017, p. 472) da obra de Fénelon¹³⁰ ou da Odisseia. Depois disso, devido aos ardis do tutor de Emílio, ambos se conhecem e dão início a um contato que florescerá, culminando no casamento.

Interessante a escolha de Rousseau, não só a respeito da índole do filho de Odisseu como modelo para os desejos da moça, mas também desta peculiar preferência por alguém que fora acompanhado por Mentor, personagem que em ambas as obras era, na verdade, a Deusa Atena

¹³⁰ FÉNELON, Francois Salignac de La Mothe. *As aventuras de Telêmaco*: filho de Ulisses. Trad. de Maria Helena C. Vianna Trylinski. São Paulo: Madras 2006.

disfarçada – alguém cujo governante (tutor) era uma criatura de sabedoria superior, divina. Poderíamos dizer que nosso autor se equiparou à Deusa da Sabedoria, denunciando uma faceta vaidosa de Rousseau, discretamente escondida em meio ao texto desta obra educativa?

Outras informações sobre Sofia, hábitos e comportamentos, bem como sua refutação presente na *Reivindicação* de Wollstonecraft podem ser encontradas nas análises dos textos selecionados (presentes no Apêndice A), material da Revisão Integrativa Sistemática. Destarte, a descrição da Sofia rousseauiana fica por aqui, dando lugar à nossa reflexão acerca da necessidade de existir uma Nova Sophia, merecedora de receber educação e direitos equivalentes aos dos homens, destacando-se uma ruptura com o modelo patriarcal de nossa sociedade.

4.1 ALTERIDADE DO FEMININO

Segundo Jaeger (2013), em sua obra intitulada *Paidéia: a formação do homem grego*, a educação das mulheres na Grécia antiga pode ser referenciada em dois movimentos: o da lírica de Safo de Lesbos, e o da tragédia de Eurípides. De Safo a Eurípides uma digressão reflexiva se faz necessária, e, note-se, esta não é sugerida por Jaeger, mas sim fruto de uma hipótese ancorada nos estudos de Doherty (1991), Marquardt (1985), Araújo e Ximenes (2020), que suscitam uma outra leitura sobre o papel desempenhado pela personagem Penélope (esposa de Odisseu) na *Odisseia* homérica¹³¹. A digressão proporciona uma possibilidade interpretativa à figura da esposa, sem qualquer influência, decisão ou atuação política nos destinos de Ítaca no longo período da ausência do herói, não obstante mantenha, por seu astucioso engenho, o trono

¹³¹ARAÚJO, Fabíola Menezes; XIMENES, Raíssa. Aspásia: o amor como armadura de Atenas. *Revista Páginas de Filosofia*, v. 9, n. 2, p. 19-34, jul.-dez. 2020.

DOHERTY, Lillian E. Athena and Penelope as Foils for Odysseus in the Odyssey. *Quaderni Urbinati di Cultura Classica*, Fabrizio Serra Editore, New Series, vol. 39, n.º. 3, p. 31-44, 1991.

MARQUARDT, Patricia. Penelope "Polutropos". *The American Journal of Philology*, Spring, The Johns Hopkins University Press, vol. 106, n.º. 1, p. 32-48, spring,1985

do marido intacto¹³².

Aquilo que se refere ao território da intimidade da vida individual exprime-se em sua plenitude na poesia eólica de Safo de Lesbos e de Alceu (JAEGER, 2013, p. 167). Convertida em “pura expressão do sentimento” (*Ibid.*, p. 167), manifesta singularmente o subjetivo, e está circunscrita ao círculo de mulheres que a rodeiam. As discípulas de Safo, desde a tenra idade, eram educadas na plenitude dos sentidos, voltadas à formação plena, como espécie de sacerdotisas, ao serviço das Musas e de suas artes. Por isso mesmo, Platão refere-a como a décima musa, reconhecendo-lhe a força e influência, apesar da limitação de sua poesia ao universo feminino (*Ibid.*, p. 169).

Note-se que os papéis femininos na sociedade grega, muito bem definidos entre esposas, escravas, prostitutas e *hetairas*, reservavam apenas à última uma formação no sentido pleno; a todas era comum o alijamento político e a participação nas decisões da *pólis*, da *ágora* e nas

¹³² O ardil de Penélope foi denunciado na assembleia por Antínoo, em contestação a Telêmaco, os seguintes versos: “Telêmaco, enredador, insuportável! O que ouço? Queres ridicularizar-nos? Sujar-nos? A culpa não é dos pretendentes, não é dos cidadãos, culpada é tua mãe, versadíssima em astúcias. Já estamos no terceiro ano, logo virá o quarto. Esta mulher tortura corações. Lá no fundo! Enche-nos de esperança, promete, manda mensagens. Seu pensamento, no entanto, anda em outro lugar. Vejam os truques da torturadora. Tramou instalar nos seus aposentos um tear, um primor, enorme. Disse em seguida: ‘Meus queridos pretendentes, Odisseu morreu. Quanto ao casamento, nada de atropelos. Fiquem tranquilos. Preciso terminar um manto antes que os fios se corrompam. Trata-se de uma mortalha para Laertes, um herói. A Moira implacável o levará em breve nos braços da morte dolorosa. Não quero que me recriminem em público. Poderiam dizer: jaz sem mortalha um homem rico.’ Foi o que alegou. Abateu nossos corações viris. Passava os dias atarefada. Mas à noite, à luz de tochas, desfiava o tecido. Trapaça de três anos! Enganou-nos, ludibriou todos. No começo do quarto ano, volvidas as estações, uma criada (bem informada!) a denunciou. Investigamos. Denúncia correta! O pano? Ela o desfiava. Embora contrariada, foi forçada a terminar o trabalho. Aqui vai a proposta dos pretendentes. Guarda-a bem na lembrança. É um esclarecimento a todos. Manda tua mãe à casa de seu pai. Obriga-a casar com quem ele determinar, consultada, é claro, a preferência dela. Mas se insistir em ludibriar nobres, orgulhosa dos dotes com os quais a distinguiu Palas Atena: artísticos trabalhos de mão, espertezas, quero saber quem das aquéias no passado procedeu assim. Ao que sei, mulher nenhuma. Tiro, não, nem Alcmena, nem a coroada Micena. Quem dessas beldades revelou atitudes comparáveis às de Penélope? [...]” (ODISSEIA, Canto II, vv. 85-121).

deliberações da guerra. Esposas, confinadas à obediência e aos limites do lar e filhos; prostitutas ao exclusivo prazer sexual; *hetairas* ao *prazer pleno*, que ia do erótico ao idílico. O termo traduzido como *companheira advém* de um dos epítetos de Afrodite, *Afrodite Hetara*, que expressa a plenificação do prazer oferecido pela companhia de uma mulher educada nos preceitos dessa doutrina: oferecer sabedoria, trocas refinadas das conversas inteligentes, o prazer da dança, música e o prazer erótico. Uma mulher nessas condições estava à altura de tomar lugar nos banquetes, discutir e argumentar, enaltecer e conduzir com graça e elegante desenvoltura os prazeres concedidos pelas Graças.

Portanto, da inteligência e sabedoria ao suave desvelar dos movimentos corporais expressos na dança e no ritmo musical, a educação das *hetairas* conduzia ao prazer erótico em sua plenitude de sentidos, como a experimentação daquilo que se regozija na alma e no corpo.

No círculo de Safo tal prazer e plenitude só poderiam ser alcançados entre seu círculo feminino, pois ao universo masculino a mulher estaria subjugada às vicissitudes de outros papéis sociais. Neste sentido para Jaeger, a existência mesma do círculo de Safo pressupõe a concepção educativa da poesia, que das limitações do alijamento entre a casa materna e a vida matrimonial oferecia o ideal educativo da nobreza feminina:

Nunca a poesia e a educação se interpenetrariam tão intimamente como neste *thíasos* feminino consagrado à música. O seu âmbito espiritual não coincide com os limites da poesia de Safo, mas estende-se e envolve toda a beleza do passado. As odes de Safo acrescentam ao espírito heroico da tradição masculina o fervor e a grandeza da *alma* feminina em que vibra o elevado sentimento da vida comunitária (JAEGER, 2013 p. 170).

Eros feminino que a figura histórica de Aspásia, companheira do líder ateniense Péricles, bem encarna, a quem é hipoteticamente atribuída a autoria da Oração Fúnebre – passagem célebre no Livro II da obra do historiador Tucídides. Mulher de beleza delicada, olhos argênteos, discurso fluído e encantos além da fruição mera e simples. Estrangeira em Atenas, Aspásia era considerada nos círculos e banquetes de Péricles a figura da nobreza e beleza feminina que ultrapassam a fruição erótica, tornando-a complemento de um todo muito maior. Neste sentido, conclui Jaeger:

O sentimento de amor está no centro da existência da mulher e só ela o abarca na unidade de sua natureza indivisa. Naquele tempo, ainda estranho ao conceito de matrimônio por amor, era difícil surgir na mulher o amor pelo homem. Do mesmo modo, foi apenas na forma do *eros* platônico que o amor do homem, na sua mais elevada *espiritualização*, conseguiu em relação à mulher a sua expressão poética (2013, p. 171).

De Safo a Eurípides o salto é significativo. Contudo, façamos uma digressão pela poesia homérica na *Odisseia*, tomando-a, não como modelo educativo feminino, mas sim hipótese de releitura à construção do papel feminino na política. Se partirmos da figura de Aspásia, estrangeira e *hetaira* de persuasão eficaz no que se refere ao seu companheiro Péricles (a mera especulação de sua autoria do discurso Pericleano, por ocasião dos ritos fúnebres atenienses no segundo ano da Guerra do Peloponeso), Penélope, esposa do herói Odisseu, traduz-se pálida figura de submissão e desamparo.

Não fosse o ardil que em sua frágil, quase abnegada espera revela: o embuste astucioso que aplica ao ato de tecer e desfiar. De dia, Penélope, na resiliência de sua condição, tece; à noite, recolhida em ansiosa espera pelo marido desaparecido desde o fim da guerra em Troia, desfaz a trama do tear, prolongando o final da mortalha, adiando seu desfecho, ansiando não aceitá-lo morto, e, sobretudo, mantendo com isso, a salvaguarda política de Ítaca da voracidade dos pretendentes que bebem e comem à espera de desposá-la. Assim, declara-o Antínoo, na assembleia de Ítaca sobre os ardis do feminino:

A culpa não é dos pretendentes, não é dos cidadãos, culpada é tua mãe, versadíssima em astúcias. Já estamos no terceiro ano, logo virá o quarto. Esta mulher tortura corações. Lá no fundo! Enche-nos de esperança, promete, manda mensagens. Seu pensamento, no entanto, anda em outro lugar. Vejam os truques da torturadora. Tramou instalar nos seus aposentos um tear, um primor, enorme. [...] Passava os dias atarefada. Mas à noite, à luz de tochas, desfiava o tecido. Trapaça de três anos! (HOMERO, 2007, Canto II, vv. 86-106).

Seria, no entanto, na poesia trágica de Eurípides que a sutil emergência do feminino em Homero ganharia matizes mais bem definidos. Em suas tragédias as mulheres ganham a centralidade da ação, participam do *ágon* (disputa) discursiva, e expressam a persuasão oratória dos sofistas, personagens de grande notoriedade e influência política na Atenas do século V a.C., portanto, contemporâneos a Eurípides, Aristófanes (comediógrafo) e Tucídides (historiador).

Jaeger destaca na tragédia *Medeia*, a força da decisão feminina nos monólogos da estrangeira, companheira de Jasão, que, impedida de assumir o papel de esposa, não obstante a maternidade e a vida compartilhada junto ao herói, excluída da legitimidade da cidadania grega, alijada ao sombrio e esquecido, toma para si a decisão de alterar o destino, dando ao desfecho para ela reservado, tons de vingança voraz e desmedida. O assassínio da noiva, rei e de sua própria prole – descendência de Jasão – marca a *hýbris* bárbara de Medeia e, principalmente, expõe as camadas mais sombrias do feminino na face odiosa da deusa Hécate, na fúria das Erínias e nos ímpetos caóticos da linhagem sagrada de *Nýx* (a Noite Negra).

Destarte, nota Jaeger:

Não eram precisamente Medeias as mulheres de Atenas de então. Por isso escolhe o poeta a bárbara Medeia que mata os filhos com o intuito de ultrajar o marido infiel, para mostrar a *natureza elementar* da mulher, livre das limitações e da moral grega. Jasão, que para a sensibilidade geral dos gregos era um herói sem mancha, torna-se um covarde oportunista (JAEGER, 2013, p. 399-400, grifo nosso).

A leitura de Jaeger destaca a origem bárbara de Medeia como sendo a chave social que possibilita o horror, a desmedida do *métron* e a vingança sanguinária. Contudo, permite-nos refletir sobre a lealdade que, nessa natureza elementar feminina, clama por legitimidade e plenificação na relação entre os amantes. Uma mulher como Medeia, de linhagem divina, sobrinha da feiticeira Circe, portanto bruxa, nutrida e criada nas artes da cura e da ciência do sagrado feminino, não poderá nunca aceitar a deslealdade do seu parceiro. Para ela a união com o outro se dá na intensa integridade e entrega mútuas. Medeia não pode ser submetida, tampouco domesticada. Ela é a face do feminino que nutre, gera, faz florir, mas que também ceifa e aniquila aquilo que ultraja a essência divina deste mesmo feminino.

Na perspectiva grega ateniense do século de Péricles a face de Medeia é a face das forças ctônicas mais profundas, presentes na *psýche* feminina. A *pólis* misógina, não obstante expulsa, alije e amordace as preeminências dessa pulsão avassaladora, lembra nas encenações trágicas no teatro de Dioniso que o feminino primordial não pode ser contido à revelia. A natureza instintiva sempre encontra uma maneira de pulsar e transbordar. São essas alertas que Eurípides revela na emancipação feminina na esfera política pela via do horror trágico. Seja como complemento da alma e corpo do homem, na plenificação do amor completo, na submissão artilosa da ação política do cardar e desfiar, ou no horror incomensurável da vingança, o feminino segue revelado como essencial ao político, fundamental ao social e intrínseco ao equilíbrio cósmico.

Este panorama clássico, retomado pelo movimento Iluminista, foi determinante para a compreensão da filosofia acerca da condição humana e das estruturas sociais. Rousseau agregou saberes preciosos à compreensão da realidade de sua época e além, mas esbarrou em limites que enevoaram sua visão do cenário feminino. O respeito e reconhecimento da alteridade das mulheres, para Wollstonecraft, viria através da educação, capaz de sensibilizar os homens para o entendimento de que, apesar de diferentes, homens e mulheres compartilham a humanidade e os potenciais a ela inerentes. Gonçalves diz:

Marta Mega de Andrade ao falar de seu livro *A cidade das mulheres: cidadania e alteridade feminina na Atenas Clássica* (2001) afirma que ele tenta evidenciar a profunda alteridade que o gênero feminino representa na cultura clássica. Nesta obra, por

meio do teatro ateniense de Eurípides e Aristófanes, Andrade busca observar o papel das mulheres (particularmente das ‘cidadãs’) na construção da cidadania ateniense. A relação do feminino com a cidadania surge devido ao fato de que a definição da cidadania implica o reconhecimento de si e a delimitação do ‘Outro’. Sua definição se dá, portanto, em oposição aos ‘Outros’, ou seja, aos não-cidadãos. O feminino faz parte desta ‘alteridade’ e no espaço do teatro a representa. Em Eurípides e Aristófanes vemos a mulher como o ‘Outro’ na pólis. No entanto, a alteridade que ela simboliza é fundamental para a existência da comunidade pólide e da cidadania. Não só pelo papel que a pólis institucional lhe reserva na procriação de filhos legítimos e nas festas cívicas, mas também pela sua atuação no cotidiano (os espaços que ocupa na pólis dos habitantes). O teatro mostra assim que o papel da mulher era muito mais amplo do que o que lhe era destinado pela ‘comunidade dos cidadãos’. Assumindo a sua ‘alteridade’, seu caráter dúbio e potencialmente subversivo, vemos em Eurípides as mulheres inseridas em espaços que lhe são negados como o da discussão política. Já em Aristófanes a presença delas na cidade é apresentada como uma possibilidade de governo do feminino. [...] ao assumir sua ‘alteridade’ as mulheres (e aqui se refere às ‘cidadãs’) ocupavam a pólis no cotidiano, assumindo deste modo uma relação ativa com a cidade. Ao contrário do que o modelo de recato, silêncio e reclusão lhes prescrevia, ao ocupar a ‘cidade do cotidiano’ as ‘cidadãs’ se apropriavam da sua característica como ‘Outro’. A autora pontua que ao representar as mulheres ocupando espaços o teatro as mostra, por meio do desempenho de sua alteridade, tomando uma posição ativa na pólis (2017, p. 13-14).

A compreensão de que esse “outro” feminino poderia ocupar um lugar na arena pública, retirá-las-ia de sua condição doentia e frívola, observada por Wollstonecraft no século XVIII, conduzindo-as para as diversas esferas de equilíbrio em relação aos homens e à própria concepção da sociedade do período. Alteridade é a condição constituída através do contraste, distinção, sendo uma dimensão ontológica relevante para a filosofia moderna. Ao falarmos em alteridade feminina, não pretendemos exaltar as diferenças entre os gêneros, ou a primazia de um sobre o outro, mas sua possibilidade de equidade de direitos e oportunidades na sociedade, apesar dessas diferenças.

Retomando nosso apanhado histórico, acreditamos que a atitude negativa com relação ao feminino baseada nas características que lhe foram historicamente atribuídas e reproduzidas por séculos, tiveram ressonância na exclusão das mulheres setecentistas. Mesmo diante desse cenário, muitas encontraram formas de transitar socialmente e se posicionar, a exemplo das gregas:

[...] o tal ‘clube de homens’ que teria sido a cidade grega (modelo que a historiografia ao longo do tempo reproduziu) era na verdade apenas uma parte do que constituía a cidade. A pólis que as mulheres ocupavam (a cidade das mulheres) não era a ‘comunidade dos cidadãos’, a pólis institucionalizada, mas sim a ‘cidade cotidiana’. As ‘cidadãs’ transitavam entre as duas cidades. A dos cidadãos e suas famílias (a ‘cidade dos incluídos’) e a dos outros (ocupada pelos ‘excluídos’, isto é, por aqueles que não eram cidadãos). [...] Embora a forma da mulher se assemelhe a humana, ela não pertence à humanidade. Entretanto, ela não pertence igualmente ao âmbito divino. O feminino é um ‘outro’ por natureza. Sua alteridade está ligada a ser um ardil, um engano e a sua natureza ambígua (não faz parte da humanidade e nem da esfera divina). [...]

é devido a alteridade do feminino estar ligada a sua ambiguidade que ele pode representar o 'Outro' dentro de um *nomos* (GONÇALVES, 2017, p. 14 e 17).

Quando a balança da justiça social e da inclusão se acha desestabilizada, a tendência é de dominação hegemônica de uma parte em detrimento das demais. Aqui, ressaltando as peculiaridades, almejamos estabelecer um equilíbrio de forças, favorecedor da astúcia, suavidade, ousadia e integridade, sem deixar de considerar as qualidades e sutilezas de cada parte. Alteridade alude à capacidade de percepção do outro, transcendendo a corriqueira visão binário-generificada. Manus reitera que:

Analisar os escritos de Wollstonecraft ilustra sua presença em nossa arena educacional, pois ela abraçou a educação de adultos, bebês e crianças. Mary Wollstonecraft ofereceu a sua era uma perspectiva alternativa em relação à educação e às gerações que sucederam sua visão. Ela via a educação como um meio de obter a emancipação e o empoderamento do indivíduo – masculino e feminino, através do desenvolvimento e independência do eu virtuoso [...]. Mary Wollstonecraft colocou sua ênfase em despertar e treinar o intelecto, em particular o das mulheres. Ela estava argumentando numa época em que a mera existência da mente feminina não só estava em questão, mas não era de interesse de ninguém, incluindo a mulher (MANUS, 1993, p. 22, tradução nossa).

É justamente sobre o desenvolvimento das virtudes e da cidadania, a partir da educação e do reconhecimento ontológico da alteridade que buscamos compreender a formação humana integral, discutindo os conceitos modernos atravessados pelo ideário de Rousseau e Wollstonecraft.

4.2 CONVERGÊNCIAS E DISTANCIAMENTOS ENTRE ROUSSEAU E WOLLSTONECRAFT

Ao buscar convergências entre os pensamentos de Rousseau e Wollstonecraft, notaremos que a educação sempre foi uma questão fundamental para os dois autores, salientando que crianças educadas tendem a manter a inocência, tão apreciada por eles. Ademais, foram defensores de uma revisão do sistema de classes sociais, contra a acumulação de renda em poucas mãos, defensores da liberdade e antiescravagistas¹³³. Griffiths constatou que:

Ambos [Rousseau e Wollstonecraft] atentaram não somente para o lugar da educação na criação de uma sociedade justa, mas também à felicidade das crianças durante o aprendizado. Ao contrário da maioria dos escritores sobre educação da época (e desde então), cada um considerou as implicações da educação de meninos e meninas para o futuro formato da sociedade. Compartilhavam críticas à corrupção e à desigualdade, além de não gostarem dos modos refinados da educação do período. Ambos diziam

¹³³ Amarasekera (2018, p. 7).

explicitamente que queriam ser honestos e diretos ao expressar suas opiniões. Finalmente, cada um deles exprimiu o desejo de um mundo mais igualitário de pequenos agricultores e comerciantes para substituir divisões de classe entre a aristocracia, as classes médias e, em certa medida, os pobres (GRIFFITHS 2014, p. 342, tradução nossa).

Os dois concordavam com a presença de um professor no processo educacional e mantinham a liberdade de escolhas dos alunos, mas o genebrino pleiteava uma liberdade vigiada e a inglesa admitia maior interação entre as crianças, dando-lhes a oportunidade de sugerir seus próprios projetos de pesquisa. O professor, em *Emílio*, se torna amigo após anos de convivência; já na *Reivindicação*, os mestres devem ter preparo acadêmico e atuar mais profissionalmente¹³⁴. Eles também não aprovavam a ideia de internatos, mas Rousseau sugeria um retiro no campo para seu aluno imaginário, enquanto Wollstonecraft falava da importância de intercalar os períodos passados na escola e aqueles no seio familiar. Para ela, os alunos voltariam no final do dia para casa, a fim de conviver com os pais, aprendendo com eles valores e moralidade. Uma boa vida em casa, em equilíbrio ao tempo passado na escola, traria sucesso escolar e na vida.

Quanto aos modelos educacionais, Jean-Jacques Rousseau primava pela educação natural, fora dos círculos sociais, até que o aluno houvesse desenvolvido as competências necessárias para se proteger da corrupção, contudo compreendia a importância da educação coletiva e pública, na qual se manteriam os princípios gerais apresentados em *Emílio*, incluindo a educação negativa. Para as meninas, ele defendia uma educação doméstica, voltada para o desenvolvimento das habilidades que as tornassem dóceis, boas mães e esposas. Se deixarmos de lado essa distinção de gêneros feita por ele, veremos que sua proposta educacional, valorizando o contato com a natureza, o aprimoramento das capacidades físicas, o raciocínio, a liberdade e o bom aproveitamento do tempo, se assemelham ao que Wollstonecraft preconizou. Rousseau ponderou que:

Respeitai a infância e não tenhais pressa em julgá-la, bem ou mal. Deixai as exceções revelarem-se, provarem-se, confirmarem-se por muito tempo antes de aplicar-lhes métodos particulares. Deixai agir a natureza por muito tempo antes de vos meter a agir em seu lugar, temendo contrariar suas operações. Dizeis conhecer o valor do tempo e não quereis perdê-lo? Não vedes que o perdemos muito mais empregando-o mal que não fazendo nada com ele, e que uma criança mal instruída se encontra mais distante da sabedoria que a que de nenhuma maneira se instruiu? Estais alarmado por vê-la consumir seus primeiros anos não fazendo nada! Como! Ser feliz não é nada? Pular, brincar, correr o dia todo não é nada? Em toda sua vida, ela não estará tão ocupada. Platão, em sua República que acreditam ser tão austera educa as crianças somente com festas, jogos, canções e passatempos; parece que fez tudo ao ensiná-las a se divertirem. E Sêneca diz, acerca da antiga juventude romana: ela estava sempre em pé, não lhe ensinavam nada que devesse aprender sentada. Tinha ela menor valor ao alcançar a idade viril? Não vos assusteis, portanto, com essa pretensa ociosidade.

¹³⁴ Wodzick (2012, p. 356).

O que diríeis de um homem que, para tirar proveito de toda a vida, não quisesse nunca dormir? Diríeis: “Este homem é insensato; não usufrui o tempo, priva-se dele; para fugir do sono, corre para a morte”. Imaginai, portanto, tratar-se aqui da mesma coisa e ser a infância o sono da razão (ROUSSEAU, 2017, p. 123).

Emílio é um livro que usa como referência a educação doméstica. Rousseau desenvolveu alguns princípios da educação coletiva e pública nas *Considerações sobre o Governo da Polônia* e um elogio a este modelo no verbete *Da Economia Política* publicado na *Enciclopédia*. Acreditamos que não tenha chegado às mãos de Wollstonecraft algum exemplar das *Considerações*, o que a sugestionaria pensar que, para Rousseau, o único modelo de educação seria o doméstico. Wollstonecraft, como já dissemos, propunha a adoção de escolas públicas, com currículo unificado e educação igualitária para ambos os gêneros. Na lógica do pensamento de Rousseau, a infância, o sono da razão, seria vivida de uma maneira semidesperta, com a vivência dessa liberdade ao ar livre, mesclada por estimulação das habilidades intelectuais e de trabalho. Pela manhã as pessoas teriam educação formal e pela tarde deveriam receber educação profissionalizante, tudo permeado por atividades físicas e ao ar livre. Brincando juntos durante o recesso de hora em hora nos terrenos ao redor da escola, meninas e meninos aprenderiam a ver e tratar uns aos outros como iguais. Em dissonância, na parte V de *Emílio*, Rousseau é categórico ao afirmar que:

Essas relações e essas diferenças devem influir no moral; essa consequência é sensível e conforme a experiência, e mostra a futilidade das disputas acerca da preferência e da igualdade dos sexos; como se cada um, cumprindo os fins da natureza segundo sua destinação particular, não fosse mais perfeito dessa forma do que assemelhando-se mais ao outro! No que tem em comum, são iguais; no que tem de diferente, não são comparáveis: uma mulher perfeita e um homem perfeito não devem se assemelhar mais pelo espírito que pela aparência, e a perfeição não admite gradações. Na união dos sexos, cada um concorre igualmente para o objetivo comum, mas não da mesma maneira. Dessa diversidade, nasce a primeira diferença notável entre as relações morais de um e de outro. Um deve ser ativo e forte, o outro passivo e fraco; é necessário que um queira e possa; basta que o outro resista pouco (ROUSSEAU, 2017, p. 416).

Em contrapartida, diferenças no corpo, ou entre os sexos, não se traduziriam, para Wollstonecraft, em diferenças no status moral, social ou nas regras. A única regra especificada para o brincar ao ar livre coeducativo deveria ser a proibição geral da brutalidade em relação aos animais. Ao aprender a tratar os animais com benevolência e carinho em seus jogos, as crianças discerniriam a ideia rousseauiana de que todas as criaturas incorporadas e conscientes (incluindo os humanos) tinham direitos naturais ao respeito de sua integridade corporal. Finalmente, Wollstonecraft confiava que as crianças precisavam de suas famílias para uma

educação moral completa, pois é fazendo as crianças dormirem em casa que elas podem aprender a amar o lar.

Na esteira desse raciocínio, podemos citar os apontamentos de Eileen Botting, que identificou elementos constitutivos da essência da obra de Wollstonecraft. O individualismo, para ela, tratava de inculcar um sentido não de isolamento social, mas sim de responsabilidade moral para si mesmo e para os outros. As crianças devem ser tratadas como iguais por seus professores. Meninas e meninos aprenderiam a se ver como merecedores do mesmo respeito, desde que se relacionassem de acordo com as mesmas regras de moralidade. Criadas desta forma, as crianças poderiam resistir melhor à ameaça de estereótipos de gênero externos. Integrar meninos e meninas de diferentes classes foi a chave para a transformação psicológica mais profunda de suas autoimagens e a dos demais, levando a uma ética geral de respeito ao potencial humano, independentemente dos papéis sociais atribuídos. O otimismo, ou uma crença na capacidade de desenvolvimento positivo, seria inculcado através de um currículo padrão, mas estimulante¹³⁵.

Meninas e meninos seriam igualmente encorajados a acreditar em suas capacidades humanas para melhorar em corpo, mente e caráter. Eles seriam instruídos acerca de temas como botânica, mecânica, astronomia, leitura, escrita, aritmética, história natural e experiências simples em ciências naturais, mas tal treinamento intelectual não substituiria o tempo reservado para atividades ao ar livre. Na conversa socrática com seus professores, eles aprenderiam elementos de religião, história, antropologia e política. Dessa forma, a dimensão holística seria reforçada. Religião e moralidade não foram dissociadas de outros elementos de instrução no sistema escolar governamental que Wollstonecraft desejava. A longa tradição britânica de escolas diárias de caridade para meninos e meninas pobres deu a ela uma base para engendrar sua teoria educacional e social¹³⁶.

Rousseau identificou o sentimento mais básico entre os dois sexos como a amizade¹³⁷ e Wollstonecraft concorda com ele, dizendo que a relação mais adequada entre os gêneros deve ser a fraternidade, rejeitando, ambos, os casamentos arranjados pela família¹³⁸. Acerca disso ela advertiu:

Se o matrimônio é o cimento da sociedade, toda a humanidade deveria ser educada segundo o mesmo modelo, caso contrário, a relação entre os sexos nunca merecerá o nome de companheirismo nem as mulheres cumprirão as obrigações próprias de seu sexo, até que se tornem cidadãs ilustradas, até que sejam livres, capazes de ganhar sua própria subsistência, independentemente dos homens; do mesmo modo, quero dizer,

¹³⁵ Botting (2016, p. 143).

¹³⁶ Botting (2016, p. 143).

¹³⁷ Genç (2015, p. 28).

¹³⁸ Szczap (2015, p. 48).

para evitar interpretações errôneas, que um homem é independente de outro. Mais ainda, o matrimônio nunca se conservará como algo sagrado até que as mulheres, sendo criadas junto com os homens, estejam preparadas para ser suas companheiras em vez de suas amantes (WOLLSTONECRAFT, 2016a, p. 214).

Wollstonecraft asseverou, ao observar a trajetória pessoal de Rousseau, que alguns elementos de sua vida privada contribuíram para o enviesamento da composição do arcabouço teórico construído por ele. Ela foi combativa ao salientar este ponto. Em suas palavras, podemos notar a maior divergência entre ambos.

Quem traçou um caráter feminino mais glorificado do que Rousseau, ainda que no geral ele se esforçasse constantemente para degradar o sexo? E por que tinha tanta necessidade de fazê-lo? Em verdade, para justificar a si mesmo o afeto que a fraqueza e a virtude o haviam feito nutrir pela tola Teresa. Ele não foi capaz de alçá-la ao nível comum de seu sexo e, portanto, empenhou-se para rebaixar as mulheres ao patamar dela. Encontrou nela uma companhia humilde e conveniente, e o orgulho o fez determinado a encontrar algumas virtudes superiores no ser com quem ele escolhera viver; mas sua conduta durante a vida e o que houve após sua morte não mostra de forma clara o quão grosseiramente ele se enganou quando a chamou de inocente celestial? Mais ainda, na amargura de seu coração, ele mesmo lamenta que, quando suas enfermidades físicas o impediram de tratá-la como mulher, ela deixou de sentir afeto por ele. E era muito natural que o fizesse, pois, tendo tão poucos sentimentos em comum, quando o vínculo sexual se rompeu, o que iria segurá-la? Manter o afeto, cuja sensibilidade estava confinada a um sexo, mais ainda, a um homem, requer bom senso para transformar a sensibilidade no amplo canal da humanidade. Poucas mulheres têm entendimento suficiente para sentir afeição por uma mulher ou amizade por um homem. Mas a fraqueza sexual, que faz a mulher depender do homem para a subsistência, provoca uma espécie de afeto semelhante ao do gato, levando uma esposa a ronronar perto do marido como ela faria perto de qualquer homem que a alimentasse e a acariciasse (WOLLSTONECRAFT, 2016a, p. 224-225).

Compreende-se aqui o ponto de ruptura entre ambos: a distinção de trato entre os gêneros, pois, como a própria Wollstonecraft cita, mais de uma vez em suas correspondências, era leitora e admiradora de Rousseau. Poonacha destacou cinco aspectos que considerou principais para diferenciar as filosofias de Rousseau e Wollstonecraft, a partir da divergência mencionada:

Ela [Wollstonecraft] discordava de Rousseau nas seguintes questões: (1) suposição de que meninos e meninas devem ser educados de forma diferente para cumprir seus papéis socialmente prescritos; (2) argumentos essencialistas sobre as diferenças biológicas inatas entre os sexos e seus estereótipos depreciativos às mulheres; (3) duplo padrão de moralidade sexual, assumindo que as mulheres devem seduzir e se submeter ao desejo masculino; (4) suposição de que neste “perigoso jogo de sedução” uma mulher deve ter “habilidade suficiente para saber quando não provocar um homem à raiva e quando se submeter” [...] e (5) noção de maternidade, na qual é improvável a uma mulher que é ensinada a ser submissa exerça controle sobre seus filhos ou auxilie-os para uso certo da razão (POONACHA, 2016, p. 430-431, tradução nossa).

É claro que Wollstonecraft também teve, em seu histórico, elementos que justificam a forma peculiar de seu pensamento. Estes fatos foram pormenorizados no Capítulo 3, dedicado exclusivamente a uma apresentação mais detalhada de sua vida e obra.

4.3 FORMAÇÃO INTEGRAL E A NOVA SOPHIA

O que viria a ser formação integral? Integral alude à noção de tornar íntegro, inteiro. Conforme Ciavatta (2005, p. 2) o que se espera é uma educação geral inseparável da formação profissional, compreendendo o trabalho como princípio educativo “no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (*Ibid.*, p. 2). Na perspectiva da formação humana, a meta é garantir uma formação completa para a leitura de mundo, criando o senso de pertencimento a uma comunidade, que integre dignamente os indivíduos a sua sociedade política, compreendendo que todos os fenômenos são atravessados por algum tipo de relação social.

Se voltarmos nosso olhar para o passado, encontraremos na *Paideia* grega o germe do que vicejaria mais tarde como formação integral. Essa concepção ampliada de educação se voltava para a formação do homem ideal, dotado da mais alta *Areté* (virtude), incorporando o conjunto das exigências intelectuais, físicas e espirituais, em associação à formação ética e política, ou seja, na *Paideia* “há um sentido de completude que forma, de modo integral, o Ser do que é humano e que não se descola de uma visão social de mundo” (COELHO, 2009, p. 86). A educação integral não hierarquiza saberes, experiências e conhecimentos, considerando-os, ao contrário, complementares e profundamente relacionados à dimensão social. Sobre o modelo tradicional de educação, Gadotti sintetizou:

Enraizada na sociedade de classes escravista da Idade Antiga, destinada a uma pequena minoria, a educação tradicional iniciou seu declínio já no movimento renascentista, mas ela sobrevive até hoje, apesar da extensão média da escolaridade trazida pela educação burguesa. A educação nova, que surge de forma mais clara a partir da obra de Rousseau, desenvolveu-se nesses últimos dois séculos e trouxe consigo numerosas conquistas, sobretudo no campo das ciências da educação e das metodologias de ensino. O conceito de “aprender fazendo” de John Dewey e as técnicas Freinet, por exemplo, são aquisições definitivas na história da pedagogia. Tanto a concepção tradicional de educação quanto a nova, amplamente consolidadas, terão um lugar garantido na educação do futuro (*Ibid.*, 2000, p. 4).

No século XVIII, período da Revolução Francesa, a educação passou por grandes transformações; surgiram escolas públicas de base jacobina¹³⁹, cuja proposta era “abarcando o ser físico, o ser moral e o ser intelectual de cada aluno” (COELHO, 2009, p. 87). Para Coelho, nessa conjuntura, a escola se constituiu como *locus* privilegiado do trabalho educativo, olvidando ideais igualitários defendidos pelos anarquistas¹⁴⁰: uma educação que não cindisse as habilidades manuais e intelectuais, aliadas a atividades artísticas, preocupações com a saúde física e a instrução profissional dos alunos. A receita para a formação integral aos moldes anarquistas e dissidentes, cuja luta intentava levar a educação para além da burguesia, não foi seguida, propiciando a manutenção da cisão entre a oferta do ensino propedêutico para abastados e o profissionalizante para a massa.

O conhecimento compõe, historicamente, uma reserva de poder para a elite, inclusive filósofos, religiosos, proprietários de terras e meios de produção. O tema da formação integral está em permanente disputa, colocando em pauta questões fundamentais, como “educar a todos ou a uma minoria, supostamente, mais apta ao conhecimento? A uns e a outros que tipo de educação deve ser dada de modo a atender às necessidades da sociedade?” (CIAVATTA, 2005, p. 3). Trata-se, portanto, como salienta Ciavatta, de superar o aspecto puramente operacional da preparação para o trabalho, além de resgatar destas elites o poder sobre os aspectos científicos e tecnológicos, apropriados para si histórica e socialmente.

Pereira salienta, ao analisar as influências para a educação e o conceito de formação integral pós-Revolução Francesa, que:

Rousseau é indicado como uma influência principal, devido ao reforço de sua ideia acerca da necessidade da construção de um novo homem para, assim, ser possível a construção de uma nova sociedade. Ainda que este esteja diametralmente oposto à ideia anarquista, por defender uma ideia de liberdade baseada no individualismo

¹³⁹ “A peculiaridade da Revolução Francesa é que uma facção da classe média liberal estava pronta a continuar revolucionária até o, e mesmo além do, limiar da revolução antiburguesa eram os jacobinos, cujo nome veio a significar ‘revolução radical’ em toda parte. Por quê? Em parte, é claro, porque a burguesia francesa não tinha ainda para temer, como os liberais posteriores, a terrível memória da Revolução Francesa. Depois de 1794, ficaria claro para os moderados que o regime jacobino tinha levado a revolução longe demais para os objetivos e comodidades burgueses, exatamente como ficaria claro para os revolucionários que ‘o sol de 1793’, se fosse nascer de novo, teria de brilhar sobre uma sociedade não burguesa. Por outro lado, os jacobinos podiam sustentar o radicalismo porque em sua época não existia uma classe que pudesse fornecer uma solução social coerente como alternativa à deles. Esta classe só surgiu no curso da revolução industrial, com o ‘proletariado’ ou, mais precisamente, com as ideologias e movimentos baseados nele” (HOBBSAWM, 2020, p. 111-112).

¹⁴⁰ Para Raymond Williams o termo anarquia, na antiguidade, fazia alusão a um Estado sem líder, ou qualquer espécie de desordem ou caos. Em meados do século XVII, a alcunha *anarquista* relacionava-se ao sentido político, ou seja, “a doutrina, as posições ou a arte daqueles que ensinam a anarquia; também o ser próprio do povo sem príncipe ou governante” (WILLIAMS, 2007, p. 56). Williams salienta que estes grupos negam a qualquer governo o direito de violar sua liberdade individual. No contexto da Revolução Francesa, “os girondinos atacaram seus radicais oponentes chamando-os de anarquistas [...]. Isso teve o efeito de identificar o anarquismo com uma gama de tendências políticas radicais [...]” (*Ibid.*, 2007, p. 56).

burguês, a premissa rousseuniana de liberdade será a mais proximamente abarcada pelos libertários, que transformam essas concepções de liberdade e individualidade em fatos sociais (2019, p. 58).

Assim como os revolucionários franceses, Wollstonecraft adota como base para sua filosofia educacional o ideário trazido pelo genebrino em *Emílio*, propondo uma teoria complementar à dele em muitos aspectos. A maior distinção referia-se à questão feminina e ao acesso de toda a população à escola. Como observou Manus:

A originalidade na filosofia educacional de Wollstonecraft reside em sua premissa de que todos os sexos e classes devem ser educados juntos; períodos de classe não devem durar mais do que uma hora; e exercício físico, educação sexual e tratamento humanizado dos animais devem se integrar no currículo. Wollstonecraft acreditava na formação de um sistema nacional de educação. Ela também enfatizou que nenhuma atividade de aprendizagem sedentária deve durar mais de uma hora e incentivou o role-playing de situações que as crianças encontrariam futuramente. É neste contexto que se baseia a premissa de que os escritos de Wollstonecraft são uma extensão das filosofias dos Dissidentes sobre direitos naturais e escolaridade, para abraçar seu próprio sexo (1995, p. 14, tradução nossa).

Manus finaliza outro estudo dizendo:

Ela vislumbrou a coeducação e um currículo comum em um sistema público de ensino igualitário, estratégias de ensino incorporando técnicas de questionamento, o uso de demonstrações, experimentos e o fim das recitações. Vislumbrou também séries instrucionais, períodos escolares reservados para atividade física e mulheres em ocupações profissionais (1993, p. 21, tradução nossa).

Encontramos, todavia, na obra *Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada*, um plano de sociedade idealizado por Rousseau, pautado na educação pública e gratuita, ou ofertada a preços acessíveis aos mais pobres. Preconizava-se nele a formação patriótica, ética e profissional dos cidadãos. Rousseau era favorável à existência de ginásios para a realização de atividades físicas, consideradas fundamentais para a preparação do corpo e da moral dos estudantes, substituindo hábitos pedantescos das escolas tradicionais. O modelo adotado nestas escolas seria a educação negativa, em que se prioriza o prazer pela execução das atividades. Educados em casa ou na escola, todos deveriam se acostumar às atividades coletivas, que, para o genebrino, estimulam a igualdade e fraternidade (ROUSSEAU, 1982, p. 36-40).

Não ficou evidenciado, no texto citado, se esta educação pública proposta por Rousseau para o governo da Polônia incluía as mulheres, ou de que forma essa participação ocorreria, visto que no quinto livro de *Emílio* é feita uma clara distinção entre a educação masculina e a feminina. Feita esta ressalva, consideramos provável que este modelo de educação, segundo a

proposta direcionada à Polônia, poderia caracterizar a visão rousseauiana de um sistema educacional para toda a sociedade, ou seja, o que ele acreditava ser funcional numa escala maior, enquanto o modelo de *Emílio* seria uma proposta adaptada para os padrões de educação domiciliar, típico de sua época.

Destarte, ponderamos que esta proposta mais geral estaria profundamente imbricada à estrutura social. Chamá-la, pois, de formação integral seria redundante, visto que já abarca em seu cerne a completude do ser, relacionado a seu contexto social, cultural, profissional e político. Outrossim, na sociedade do conhecimento em que vivemos, o uso do termo *integral* é indispensável para diferenciar esse modelo daquele mais generalizado, em que sistemas fragmentados de ensino “prestam atenção preferencial ao conhecimento transferível ao mercado produtivo e relegam o conhecimento humano, social, ético e filosófico por falta de valor de troca” (ORTIZ; MIRÁS; GONZÁLEZ, 2019, p. 75).

Ortiz, Mirás e González complementam esta ideia salientando que:

O escopo da formação integral é o de uma prática educacional centrada na pessoa humana e voltada para a qualificação de sua socialização para que o aluno possa desenvolver sua capacidade de servir de forma autônoma o potencial de seu espírito no âmbito da sociedade em que vive e pode se comprometer com o sentido histórico em sua transformação (2019, p. 75).

Moura (2007, p. 20) acrescenta que a educação, pública ou privada, é pobre de sentido quando não se dirige para a superação da dualidade estrutural do tipo cultura geral versus cultura técnica, ou formação instrumental versus formação acadêmica. “Nessa perspectiva, é necessário conferir-lhe uma identidade que possa contribuir para a formação integral dos estudantes” (*Ibid.*, p. 20). Esta formação estaria orientada para a construção de cidadãos aptos a compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, buscando contribuir para a transformação da sociedade, consoante com os interesses coletivos. Moura salienta ainda a necessidade de se adotar dois princípios fundamentais para a educação omnilateral¹⁴¹: a flexibilidade e a contextualização.

Contextualizar a aprendizagem alude à busca de suavizar a aridez das abstrações científicas, sem perder o contato com estes saberes. Para tanto, empenha-se em dar vida a este conteúdo, relacionando-o com experiências vivenciais dos envolvidos no ato educativo,

¹⁴¹ Uma formação omnilateral, ou integral, é aquela relativa a todas as dimensões do ser, que abarca dialeticamente o contexto sócio-histórico para a construção de seus saberes e modelos de atuação, colocando em questão as formas de alienação e dominação (CIAVATTA, 2005; FRANZ, 2016).

estabelecendo pontes com a realidade palpável e familiar. Assim, os estudantes serão capazes de ressignificar ou descartar seus conhecimentos, a partir do confronto e síntese destes com a ciência. Conforme Moura:

A contextualização, portanto, deve ser compreendida como uma estratégia de problematização das condições sociais, históricas, econômicas e políticas e para aplicar os saberes escolares. Isso supõe conhecer as limitações e potencialidades do conhecimento científico e tecnológico e suas relações com outros tipos de saberes. Nessa perspectiva, o conteúdo ganha sentido em razão da relação que se estabelece entre o que é ensinado/aprendido e o conhecimento situado numa dada realidade (2007, p. 25).

Outro eixo norteador da formação omnilateral é a flexibilidade. Esta não pode ser entendida como aligeiramento ou precarização da formação humana. Diante das incertezas do futuro, a educação precisa estar comprometida com a responsabilidade de formar cidadãos éticos, críticos e reflexivos, dispostos a promover as transformações sociais necessárias para um entorno justo e igualitário, a despeito dos desafios desse ambiente. Uma postura flexível ante a maneira de interpretar o contexto impulsiona o movimento de construir, desconstruir e reconstruir o conhecimento e, por conseguinte, a própria realidade (*Ibid.*, 2007, p. 25). Com isso em mente, tomamos consciência de nossa incompletude, indicativo do constante estado de vir-a-ser da humanidade. Flexibilidade também remete à possibilidade de encontrar o potencial de cada etapa do desenvolvimento humano, adequando a dinâmica educacional para acessá-lo da melhor maneira, compreendendo as limitações e oportunidades de cada fase.

Acerca disso, Rousseau salienta, em *Emílio*, que:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter essa ordem, produziremos frutos precoces, que não terão nem maturidade nem sabor, e que não tardarão a se corromper: teremos jovens doutores e velhas crianças. A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas [...] (2017, p. 103).

Aproximar, assim, a realidade da sala de aula à da convivência em comunidade, respeitando as especificidades de cada etapa do desenvolvimento, oportunizando a inclusão de saberes oriundos da cultura popular, mesclando-os aos conhecimentos científicos, em momentos propícios, é um caminho a ser trilhado rumo à formação integral. Toda essa proposta educacional precisa, primeiramente ser inclusiva, tanto para mulheres quanto para grupos minoritários, e ser amorosa, no sentido de acolher e promover a integração de alunos e professores. Numa esfera mais abrangente, integrar os sujeitos à sua comunidade e estas comunidades à sua nação, desenvolvendo cidadania e consciência política.

De forma ainda mais ampla, trata-se de envolver a humanidade e a natureza, num olhar holístico e integrador. Para Freire “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate, a análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (1967, p. 97). Este mesmo autor vê a educação como um processo de libertação do homem, ao passo que deixa de ser *palavresca* e se propõe a desenvolver o gosto pela pesquisa, pelo conhecimento crítico, pelo domínio da argumentação, que insere o homem verdadeiramente na vida cultural e política.

A educação necessariamente seria baseada numa relação horizontal, humilde e de simpatia entre as partes, geradora da capacidade crítica e de diálogo. Numa relação vertical entre as partes, se dá o antidiálogo, desamoroso, acrítico. “O antidiálogo não comunica, faz comunicados” (*Ibid.*, p. 108). Nesse sentido, a educação precisa dialogar com os interesses de todos, inclusive os femininos, enfrentando as limitações impostas culturalmente a este gênero, inserindo a mulher no debate, em equivalência a todos os outros atores sociais, valorizando seu pensamento e cabedal cultural. O foço histórico que alimenta a binário-generificação e as concepções patriarcais de poder e papéis sociais precisa se tornar cada vez mais estreito. Isso se dará, principalmente, pela via da educação. Destarte, Lima Júnior e Dantas observam:

A filósofa [Mary Wollstonecraft] pondera que há certa mentalidade social, outorgada pelas instituições do Estado, que impede a mulher de atingir sua “maioridade”, de desfrutar de real autonomia de vida e, portanto, de viver integralmente sua condição de pessoa humana. Nessa dimensão, problematiza os traços patriarcais de seu tempo, esboça a forma como a mulher fora cerceada de emancipar sua própria existência pela imposição de um modelo de vida pré-estabelecido, tornando-se estéril em seu próprio universo. Ademais, numa ordem mais complexa, coloca em discussão o dever ético de reconhecimento das mulheres enquanto detentoras e sujeitas únicas de suas vidas. A liberdade, a autonomia e a razão, cujo exercício era solapado às mulheres, são condicionantes indispensáveis à própria construção da humanidade do sujeito (2020, p. 264).

Tanto Rousseau quanto Wollstonecraft enveredaram-se pela via da liberdade e da busca pela emancipação da humanidade. Cada um, a seu modo, defendeu a cidadania política e a formação moral da sociedade, tendo como norte a ética e a reflexão, que retira os sujeitos do estado de alienação e servilismo cego. Nossa crítica aos modelos educacionais da época, incluindo a visão rousseuniana das mulheres, propõe uma Nova Sophia, adornada por pinceladas da filosofia de Wollstonecraft, que não ficasse confinada às funções atribuídas por milênios ao feminino, que pudesse exercer sua vocação, trabalhar, estudar, escolher os rumos de seu destino e a forma de expressão de seus afetos, inserindo-se na arena pública com altivez e consciência de seu valor.

A Nova Sophia não é, pois, uma personagem inédita, mas uma releitura da Sofia rousseauiana, que foi educada para conter seus desejos, impulsos e potenciais, para ser o modelo da mulher setecentista. Rousseau a concebeu com inteligência e bom gosto, sem frivolidades. Sua curiosidade é viva e pulsante; Sofia é uma mulher hábil e ávida pela leitura. Nisso, concordamos com o genebrino. Não no sentido de ver a mulher como a musa intangível do romantismo vindouro, mas reconhecendo suas potencialidades.

Contudo, ao descrever o que se espera do sexo feminino, Rousseau deixa uma trilha de pontos polêmicos, que instigaram Wollstonecraft a questioná-lo. Para ele, cabe à mulher aprender muitas coisas, mas apenas o que for adequado. Perguntamos o que é e quem julgará o conteúdo adequado? Ele complementa este raciocínio reconhecendo que para a perfeição, os sexos não precisam procurar a igualdade. São dotados das mesmas faculdades, diferindo em grau. A força da mulher está em seus encantos para agradar ao homem, enquanto o homem é dotado da razão para controlar as paixões femininas. A astúcia é a forma encontrada pelas mulheres para lidar com a força masculina. As obras de gênio, ele completa, estão além do alcance feminino. Exceto pelas questões fisiológicas, como já pontuado, não reconhecemos o que poderia, além das convenções sociais, subsidiar tal concepção. Rousseau adverte:

Uma vez demonstrado que o homem e a mulher não são nem devem ser constituídos da mesma forma, nem quanto ao caráter, nem quanto ao temperamento, segue-se que não devem ter a mesma educação. [...] Pois bem! Tomai a decisão de educá-las como homens; eles consentirão de bom grado! Quanto mais desejarem se assemelhar a eles, menos elas os governarão, e é então que eles serão realmente senhores (ROUSSEAU, 2017, p. 421-422).

A mulher, para ele, está à mercê do julgamento do homem, devendo preservar sua reputação e conquistar a confiança de seu marido, pois seu erro é capaz de plantar a dúvida na mente dele e destruir a família, ademais, cabe à mulher conquistar o amor do pai para com seu filho. Quanto ao casamento, pondera que:

A primeira e mais importante qualidade de uma mulher é a doçura; feita para obedecer a um ser tão imperfeito quanto o homem; frequentemente tão cheio de vícios e sempre tão repleto de defeitos, ela deve aprender desde cedo a sofrer até mesmo a injustiça e a suportar os erros de um marido sem se queixar; não é para ele, mas para si mesma que deve ser doce (ROUSSEAU, 2017, p. 430).

As meninas devem ser atentas e diligentes, acostumadas às restrições do decoro e ao sofrimento. Nada nos parece mais inapropriado. Relegar a um dos sexos tamanhas limitações é retirar-lhe qualquer possibilidade de contemplar a verdadeira felicidade. Rousseau reforça esse desequilíbrio ao sublinhar aquilo que ele diz ser primazia masculina:

As diversas maneiras de considerar e de resolver estas questões fazem com que, ocasionando os excessos contrários, uns limitam a mulher a, com suas criadas, costurar e fiar em seu lar, assim fazendo dela apenas a primeira criada do senhor; os demais, não satisfeitos em garantir-lhe os direitos, fazem também com que ela usurpe os nossos; pois deixa-la acima de nós nas qualidades próprias de seu sexo e torna-la igual a nós em todo o resto: o que é isto senão transferir para a mulher o primado que a natureza confere ao marido? (ROUSSEAU, 2017, p. 447-448).

Para a Nova Sophia, tais pressupostos necessariamente cairiam, para que o reconhecimento de suas potencialidades pudesse prevalecer, num esforço pela equidade entre os gêneros, tal como diz Wollstonecraft em sua carta ao Sr. Talleyrans-Périgord, antigo Bispo de Autun:

Na luta pelos direitos da mulher, meu principal argumento baseia-se neste simples princípio: se a mulher não for preparada pela educação para se tornar a companheira do homem, ela interromperá o progresso do conhecimento e da virtude; pois a verdade deve ser comum a todos ou será ineficaz no que diz respeito a sua influência na conduta geral. Como se pode esperar de uma mulher que ela colabore, se nem ao menos sabe por que deve ser virtuosa? A não ser que a liberdade fortaleça sua razão, até que ela compreenda seu dever e veja de que maneira este está associado ao seu bem real. Se as crianças têm de ser educadas para entender o verdadeiro princípio do patriotismo, suas mães devem ser patriotas; e o amor à humanidade, do qual surge naturalmente uma série de virtudes, só pode nascer caso seja considerado o interesse moral e civil da humanidade; mas, hoje, a educação e a situação da mulher deixam-na fora de tais indagações.

[...] no momento em que os homens lutam por sua liberdade e pelo direito de julgar por si mesmos sua própria felicidade, não é inconsistente e injusto subjugar as mulheres, ainda que o senhor creia firmemente estar agindo da melhor maneira para lhes promover bem-estar. Quem fez do homem o juiz exclusivo, se a mulher compartilha com ele o dom da razão?

Esse é o tipo de argumentação dos tiranos de qualquer espécie, do fraco rei ao fraco pai de família; estão todos ávidos por esmagar a razão, no entanto sempre afirmam usurpar seu trono somente para ser úteis. Não agem vocês de maneira similar quando forçam todas as mulheres, ao negar-lhes os direitos civis e políticos, a permanecer confinadas na família, tateando no escuro? Porque certamente o senhor não afirmará que um dever não fundado na razão seja uma obrigação. Se esse é, de fato, o destino das mulheres, os argumentos podem ser tirados da razão e, assim, magnificamente sustentados; quanto mais conhecimento as mulheres adquirirem, mais elas se prenderão a seu dever – compreendendo-o –, pois, a menos que o entendam, a menos que sua moral seja fixada no mesmo princípio imutável que a dos homens, nenhuma autoridade conseguirá forçá-las a cumpri-lo de maneira virtuosa. Elas podem ser escravas convenientes, mas a escravidão terá seu efeito constante, degradando o senhor e o abjeto dependente.

Mas, se as mulheres devem ser excluídas, sem voz, da participação dos direitos naturais da humanidade, prove antes, para afastar a acusação de injustiça e inconsistência, que elas são desprovidas de razão; de outro modo, essa falha em sua NOVA CONSTITUIÇÃO sempre mostrará que o homem deve de alguma forma agir como um tirano, e a tirania, quando mostra sua face despuddorada em qualquer parte da sociedade, sempre solapa a moralidade.

Tenho afirmado e mostrado repetidamente o que me parecem ser argumentos irrefutáveis, derivados da realidade, a fim de provar minha asserção de que as mulheres não podem ser confinadas à força aos afazeres domésticos; pois, por mais que sejam ignorantes, elas intervirão em assuntos mais importantes, negligenciando os deveres privados apenas para perturbar com truques astutos os planos ordenados da razão, que se elevam acima de seu entendimento.

Além disso, enquanto elas forem preparadas somente para adquirir dotes pessoais, os homens procurarão o prazer na variedade, e maridos infiéis farão esposas infiéis; tais seres ignorantes, de fato, serão bastante desculpáveis quando, não tendo sido ensinados a respeitar o bem público nem sendo considerados merecedores de quaisquer direitos civis, tentarem fazer justiça por si mesmos, mediante a retaliação.

Aberta, assim, na sociedade a caixa dos males, o que preservará a virtude privada, a única segurança da liberdade pública e da felicidade universal?

Deixe, então, que se elimine qualquer coerção estabelecida na sociedade e, prevalecendo a lei comum da gravidade, os sexos ocuparão seus devidos lugares. E, agora que leis mais equitativas estão formando seus cidadãos, o casamento pode se tornar mais sagrado: os jovens podem escolher esposas por motivos de afeto, e as donzelas podem permitir que o amor tome o lugar da vaidade.

O pai de família não irá, assim, debilitar sua constituição nem degradar seus sentimentos visitando uma prostituta, tampouco esquecerá, ao obedecer ao chamado do desejo, o propósito para o qual foi criado. E, quando o bom senso e a modéstia garantirem a amizade de seu esposo, a mãe não negligenciará seus filhos para praticar as artes do coquetismo.

Mas, até que os homens se tornem atentos aos deveres de pais, é inútil esperar que as mulheres passem no quarto das crianças aquele tempo que elas, “com a sabedoria de sua geração”, preferem passar diante do espelho; porque tal exercício de astúcia é apenas um instinto natural que lhes permite obter de forma indireta um pouco daquele poder do qual são injustamente excluídas; pois, se não for permitido às mulheres desfrutar de direitos legítimos, elas tornarão viciosos não só os homens, mas elas mesmas, a fim de obter privilégios ilícitos.

Desejo, senhor, suscitar na França algumas investigações desse tipo; e, se estas levarem à confirmação de meus princípios, quando sua constituição for revisada, pode ser que os Direitos da Mulher sejam respeitados, caso seja plenamente provado que a razão exige esse respeito e clama em voz alta por JUSTIÇA para metade da raça humana (2016a, p. 18-21).

Frigotto afirma que “independentemente ou não da escola, os seres humanos acumulam conhecimento. A realidade na sua dimensão social, cultural, estética, valorativa etc., historicamente situada, é o espaço onde os sujeitos humanos produzem seu conhecimento” (2010, p. 189). É graças a isso que as mulheres, alijadas do cenário político e da oportunidade de serem cidadãs, no sentido mais profundo da palavra, ainda assim persistiram lutando e produzindo saberes riquíssimos para a humanidade.

O corpo feminino, que por muito tempo conformou-se ao lugar de gestar novas vidas, vem redescobrando, no transcorrer dos séculos, que é habitado por uma mente pensante, capaz de análises únicas. Aqui não se trata de conceder à Nova Sophia um lugar de igualdade em relação aos homens, visto que cada gênero, e mais ainda, cada indivíduo possui sua singularidade. Trata-se, pois, de proporcionar-lhe oportunidades de equidade, para que, a princípio ocupe seu espaço como cidadã, e, posteriormente, como agente de mudanças sociais.

Observar a trajetória de Wollstonecraft, no plano de fundo em relação às suas obras, mostrou-nos que ela realmente viveu aquilo que pregou: a liberdade de pensar, sentir e agir, podendo trabalhar e se manter, se relacionar, sofrer, se reerguer e produzir. Tudo isso não era comum em sua época. Nossa Nova Sophia precisaria, além de ocupar seu lugar na arena pública,

trabalhar, como lhe aprouvesse, mas externalizar seu potencial seria fundamental para seu crescimento e da própria comunidade.

Franz assevera que “falar de educação emancipatória, conscientizadora e, por consequência, humanizadora é, pois, atentar-se para um modelo de educação que não se centra na harmonização do trabalho e tempo livre, mas sim, concebe o trabalho como transformador social” (2016, p. 56). Destarte, cabe à educação em geral, inclusive a feminina, manter seu norte nessa propriedade extremamente significativa do trabalho para a humanidade.

Para Anísio Teixeira, a educação:

[...] deve ter em vista habilitar os seus alunos à posse de um instrumental de trabalho, seja no campo técnico, seja no campo científico, seja no campo literário. Mas, em todos esses três campos, cumpre que a educação cultive as três modalidades de uma verdadeira formação integral, ensinando as técnicas ou modos de fazer, as fundamentações ou as teorias das técnicas, o que é ciência, e o lado estético imaginativo das mesmas técnicas, o que é arte e literatura, isto é, cultivo das formas de sentir e viver, que se inspiram nas técnicas. Em cada um dos três campos, seja no da educação literária, seja no da científica, ou seja, no da técnica, há que seguir os três estágios de uma verdadeira formação humana contemporânea. E, neste sentido, todas as três educações serão educação humanística (1976, p. 144-145).

A análise de Teixeira parece ser a chave para que a educação abdique desse lugar meramente propedêutico, elitista e padronizado, para ocupar o espaço que lhe é adequado: o de educação humanística, que tenha como princípios a inclusão, a valorização dos diferentes potenciais e habilidades, a equidade de direitos e a criatividade.

A *Nova Sophia*, como qualquer outro ser humano, integrada à sociedade, atuante politicamente e levando uma vida harmonizada com a natureza, poderia existir, enfrentar seus desafios com confiança, ser feliz e realizada. Para tanto, não podemos deixar de lado as colocações de Gadotti, que parece corroborar a posição de Rousseau e Wollstonecraft no tocante a uma educação integral, bem como de Teixeira quando conceitualiza os paradigmas Holomônicos para a educação do futuro como uma lógica do vivente, opondo-se à racionalização moderna. Em suas palavras:

Esses paradigmas sustentam um princípio unificador do saber, do conhecimento, em torno do ser humano, valorizando o seu cotidiano, o seu vivido, o pessoal, a singularidade, o entorno, o acaso e outras categorias como: decisão, projeto, ruído, ambiguidade, finitude, escolha, síntese, vínculo e totalidade. [...] Etimologicamente, holos, em grego, significa todo e os novos paradigmas procuram centrar-se na totalidade. Mais do que a ideologia, seria a utopia que teria essa força para resgatar a totalidade do real, totalidade perdida. Para os defensores desses novos paradigmas, os paradigmas clássicos – identificados no positivismo e no marxismo – seriam marcados pela ideologia e lidariam com categorias redutoras da totalidade. Ao contrário, os paradigmas holonômicos pretendem restaurar a totalidade do sujeito, valorizando a sua iniciativa e a sua criatividade, valorizando o micro, a complementaridade, a convergência

e a complexidade. Para eles, os paradigmas clássicos sustentam o sonho milenarista de uma sociedade plena, sem arestas, em que nada perturbaria um consenso sem fricções. Ao aceitar como fundamento da educação uma antropologia que concebe o homem como um ser essencialmente contraditório, os paradigmas holonômicos pretendem manter, sem pretender superar, todos os elementos da complexidade da vida (2000, p. 5).

Nessa lógica, nossa *Nova Sophia* alcançaria a plenificação de seu potencial educacional e humanístico por meio de uma formação integral, que respeite e valorize suas competências pessoais para além do fazer puramente instrumental. Ademais, é crucial o saber viver em comunidade, desenvolvendo a percepção de interdependência para o crescimento mútuo, bem como aprender a conhecer e a pensar a realidade, sem a mera repetição daquilo que já existe. É preciso pensar também o novo, reinventar o pensar, pois os conteúdos envelhecem rapidamente, mas a inventividade e a flexibilidade mental garantem uma infinidade de mundos possíveis.

O desenvolvimento integral da pessoa atravessa temas como “inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa” (GADOTTI, 2000, p. 9-10). Os potenciais de cada indivíduo precisam ser respeitados, mesmo com sua complexidade e contradições, para que se pense em termos da formação integral.

Consideramos que Rousseau e Wollstonecraft idealizaram modelos educacionais complementares, que reverberam nos projetos voltados para novas formas de aprendizagem e educação. Nossa *Nova Sophia* se beneficiaria enormemente de um cenário assim, caso contrário, seria apenas mais uma Sofia como a de Rousseau, uma flor de estufa, bela e fugaz.

CAPÍTULO 5: PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO (PTT)

Li e estudei com deleite as inconsequentes fantasias desses escritores. Julgava-me na posse de tesouros que poucos, além de mim, conheciam. Imaginei-me o eleito para penetrar os segredos da natureza. [...] Minhas pueris apreensões levaram-me a colocar no mesmo plano os seus seguidores, em cada ramo das ciências naturais com os quais eu estava familiarizado.

Victor Frankenstein, de
Mary Wollstonecraft Shelley (1998, p. 33)
Frankenstein ou O Prometeu moderno

Apresentado todo o arcabouço teórico composto neste trabalho, é pertinente especificar a natureza do Produto Técnico-Tecnológico (PTT) desenvolvido no decorrer desse período, paralelamente à dissertação, como um requisito para a conclusão do Mestrado Profissional. O PTT é um elemento criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa para resolução de um problema ou uma necessidade concreta associada ao campo de estudo em foco. Seu resultado pode ser composto por algum elemento físico, ou disponibilizado virtualmente, ou ainda tratar do desenvolvimento de um serviço, com descrição do processo e possibilidade de ser implementado por outras pessoas. Esta replicabilidade fundamenta a característica técnica deste trabalho. Muitos dos conceitos aqui estruturados se originaram na Portaria CAPES 171/2018 com a Instituição do GT (Grupo de Trabalho) Produção Técnica (BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019). Na Tabela 6, expomos as principais características deste PTT, para melhor visualização de sua complexidade, explicitando-se sua abrangência:

Tabela 6: Ficha de caracterização do PTT

Assunto	Características deste PTT
Origem	O produto se originou do Mestrado Profissional em Educação Tecnológica (MPET), focando nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), inovação tecnológica e mudanças educacionais (linha II) do IFTM – Campus Uberaba, envolvendo a história de vida de Mary Wollstonecraft, uma escritora e filósofa do século XVIII. Muito além de ter escrito textos feministas, seus demais trabalhos demonstram grande versatilidade de pensamento.
Áreas de conhecimento	Pedagogia, filosofia, história (Iluminismo, Revolução Francesa, abolicionismo), língua portuguesa (análise de discurso, técnicas de debate, biografias, tradução, relato político), direitos humanos, psicologia, preparo de grupos temáticos, abrir debates de prevenção ao suicídio, promoção de saúde mental, entre outros.
Utilidade	Motivar o empoderamento feminino e a conscientização de todos para a existência de elementos machistas estruturais em nossa sociedade patriarcal, além de difundir o pensamento de mulheres filósofas e suas contribuições.

Assunto	Características deste PTT
Finalidade	Promover a conscientização quanto aos direitos da mulher e equidade entre os gêneros.
Categoria do produto	Material (para suporte didático), incluindo: minicurso, tradução acadêmica (com divulgação da produção, disponibilizando material em domínio público para a língua portuguesa) e <i>slides</i> para o minicurso. Se bem implementado pode se tornar uma tecnologia social ¹⁴² .
Onde aplicar	Escola, grupos de estudos, simpósios, palestras.
Público-alvo	Adolescentes, adultos, mulheres, psicólogos, sociólogos, filósofos, pesquisadores acadêmicos, educadores, entre outros.
Nível de ensino a que se destina	Exige certo nível de maturidade, sendo aconselhável para público a partir do ensino médio. A questão do direito da mulher deve ser trabalhada com populações vulneráveis, contudo, pelo risco de conter gatilhos para algumas pessoas, por tratar de temas sensíveis, sugere-se a presença de equipe multidisciplinar, com profissional da saúde ou psicólogo, para auxiliar nas discussões.
Quem pode ministrar	Uma grande variedade de pessoas pode ministrar o minicurso, geralmente sem grande preparo prévio, exceto em grupos cujos integrantes são sensíveis ao tema, quando é recomendável profissional com prática nestas condições.
Como ministrar	Não há regras definitivas no processo de execução; tudo depende dos recursos disponíveis e da criatividade. Pode ser realizada desde uma roda de conversa até um minicurso elaborado com materiais auxiliares, dinâmicas etc.
Esclarecimento do método	Tanto a metodologia da dissertação, quanto a apresentação do PTT possuem uma fundamentação coesa e focada na disseminação intelectual.
Replicabilidade	Utilizando o material disponível, o produto é de fácil replicabilidade, pois apresentamos uma sequência prática para apresentação da vida e filosofia de Mary Wollstonecraft ao público. O trabalho como um todo serve como incentivo para a inclusão de mulheres filósofas nos cursos e disciplinas ligadas a este campo no Brasil.
Resultados esperados	Considerando os resíduos patriarcais ainda existentes na sociedade moderna, tentamos conscientizar as pessoas para compreender e disseminar a equidade entre os gêneros, incentivar as mulheres a superar seus limites, enfrentar determinadas imposições sociais e serem inseridas do rol de autores canônicos na academia.
Organização do produto	Há vários elementos componentes deste PTT, a tradução acadêmica, disponibilização desta tradução, o complemento da biografia com o texto do Capítulo 3 desta dissertação, desenvolvimento de minicurso, disponibilização do material para o minicurso, apresentação do minicurso, disponibilização do minicurso on-line.
Abrangência potencial	Como o produto estará disponível na internet, sua abrangência é nacional, ou até internacional, para países de língua portuguesa.

¹⁴² Tecnologia Social: “Método, processo ou produto transformador, desenvolvido e/ou aplicado na interação com a população e apropriado por ela, que represente solução para inclusão social e melhoria das condições de vida e que atenda aos requisitos de simplicidade, baixo custo, fácil aplicabilidade e replicabilidade” (BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019).

Assunto	Características deste PTT
Complexidade e inovação	O produto possui um nível médio de complexidade, pois em sua elaboração exigiu conhecimentos linguísticos para tradução de textos clássicos e posterior relação destes com a realidade da educação profissional e tecnológica. É inovador, por trazer para o público de língua portuguesa textos pouco estudados por estarem indisponíveis em nosso idioma. Isso abre portas para que outros estudiosos possam se valer desse material e executar suas pesquisas.

Fonte: Tabela de nossa autoria, baseada em Ministério da Educação (BRAZIL; Ministério da Educação; CAPES, 2016a, 2016b) e UNILEÃO (2021).

5.1 UMA TRADUÇÃO ACADÊMICA

Temos enfatizado desde o início deste estudo, a importância do trabalho e da educação que, imbricados, compõem o fundamento para a formação e desenvolvimento da humanidade. Cabe mencionar que, em associação a estes aspectos, há um terceiro, de igual relevância para o crescimento e fortalecimento das estruturas sociais: a linguagem. Com a evolução social, a língua se desenvolveu e permanece em ininterrupto processo de adaptação às necessidades específicas de diferentes culturas, geograficamente dispersas. Assim, podemos considerar que:

A linguagem é um bem coletivo, e a interação social, sua principal razão de ser. O que cada pessoa sente, sabe, imagina, quer, sonha é uma experiência individual, subjetiva e única. Por mais que seja um bem coletivo, porém, a língua que falamos não repassa tal experiência, na sua integridade e complexidade, a um interlocutor; ela reprocessa essa experiência, reorganizando-a nos termos de um código coletivo de representação e comunicação. Suas formas são como moedas, que circulam como meio de trocas. Assim como as moedas são portadoras de valor, as palavras são portadoras de sentidos. Tanto o valor quanto o sentido precisam ser compartilhados, ou a troca não pode acontecer. Esse ‘denominador comum’ é a garantia da intercompreensão e persiste por força de uma espécie de acordo tácito entre os falantes da língua (AZEREDO, 2008, p. 52).

A necessidade de interação social e a evolução da reciprocidade humana, tornou nossa espécie uma das mais bem adaptadas ao planeta; a humanidade evoluiu e a comunicação também. Exploramos e colonizamos os mais diversos locais da terra, dos polos ao deserto, sob o mar ou nos aventurando no céu azul. O papel da comunicação foi crucial nesta etapa evolutiva. Rousseau atribuiu às paixões a função de representar o verdadeiro fator motivador para a invenção das palavras (ROUSSEAU, 1978, p. 163-164). À guisa de introdução, sobre a análise da função das palavras, iniciou seu *Ensaio sobre a origem das línguas* afirmando:

A palavra distingue os homens entre os animais; a linguagem, as nações entre si – não se sabe de onde é um homem antes de ele ter falado. O uso e a necessidade levam cada um a aprender a língua de seu país e não a de um outro? A fim de explicar tal fato, precisamos reportar-nos a algum motivo que se prenda ao lugar e seja anterior aos

próprios costumes, pois, sendo a palavra a primeira instituição social, só a causas naturais deve a sua forma (ROUSSEAU, p. 159).

Considerando que a questão linguística se estende para além da biologia, ou das necessidades básicas humanas, Rousseau concluiu sua argumentação com esta tocante reflexão:

Todas as paixões aproximam os homens, que a necessidade de procurar viver força a separar-se. Não é a fome ou a sede, nem o amor, o ódio, a piedade, a cólera, que lhes arrancaram as primeiras vozes. Os frutos não fogem de nossas mãos, é possível nutrir-se com eles sem falar; acossa-se em silêncio a presa que se quer comer; mas, para emocionar um jovem coração, para repelir um agressor injusto, a natureza impõe sinais, gritos e queixumes. eis as mais antigas palavras inventadas, eis porque as primeiras palavras foram cantantes e apaixonadas antes de serem simples e metódicas (ROUSSEAU, p. 164).

Como instituição social, a palavra carrega consigo o apego dos seus falantes ao local onde moram, bem como à cultura e crenças que permeiam essa comunidade. Isso faz com que a linguagem se modifique, sobretudo, devido aos atravessamentos diversos pelos quais passa. A língua está viva e pulsa enquanto houver falantes que a adotem. Como as religiões, que adentram o campo da mitologia quando não praticadas, a língua morre se estiver restrita apenas a documentos ou à história. Vemos que:

Todas as variações linguísticas são estruturadas, e correspondem a sistemas e subsistemas adequados às necessidades de seus usuários. [...] A língua padrão, por exemplo, embora seja uma entre as muitas variedades de um idioma, é sempre a mais prestigiosa, porque atua como modelo, como norma, como ideal linguístico de uma comunidade. Do valor normativo decorre a sua função coerciva sobre as outras variedades, com o que se torna uma ponderável força contrária à variação (CUNHA; CINTRA, 2016, p. 3-4).

Fez-se necessário atender ao rigor linguístico descrito neste contraponto às colocações de Rousseau, já que este é um produto técnico, revisado por pares e disponibilizado a terceiros. Apesar da força contrária à variação, o tempo, implacável, modifica os padrões da linguagem, criando ou recriando palavras, promovendo o reencontro de um termo que outrora caíra em desuso, ou a evolução e a captação de verbetes de outros idiomas, ou ainda para suprir a necessidade de novos objetos e ações. Tudo isso modifica o atual vernáculo.

Considerando que trabalhamos, neste Capítulo, com a tradução de textos do século XVIII, formas e expressões sofreram ação dos anos e nos coube adaptá-las da melhor maneira possível para uma adequada compreensão. Uma dificuldade se fez marcante neste contexto: a questão das expressões. Sobre elas, Bechara pondera:

No plano do saber histórico não contamos somente com fatos linguísticos, mas também com outras tradições ligadas a “coisas” ou ao mundo extralinguístico. Assim, por exemplo, diante de frases do tipo “Macaco velho não mete a mão em cumbugas” ou de expressão como “macaco velho”, não se pode dizer que macaco ou macaco velho evocam em português a ideia de “prudência”, “sagacidade”. Relativamente à língua portuguesa, macaco está relacionado a outros animais, como mico, chimpanzé, etc.; pela evocação a ‘prudência’ não é responsável a língua portuguesa, até porque em muitas comunidades lusófonas o animal macaco não está relacionado com essa ideia. A evocação resulta exclusivamente do conhecimento que temos do animal, da sua participação em histórias, especialmente do folclore brasileiro (2019, p. 43).

O tempo é um parâmetro implacável; quanto do conhecimento humano se perdeu ao longo dos séculos? Línguas morreram e outras foram criadas (tal qual a, praticamente indispensável, informática e suas linguagens algorítmicas computacionais). Não podemos perder de vista o compromisso com a história, a ciência e o conhecimento. No campo da linguagem, um evento marcante mostrou a importância das traduções e da preservação da história para a cultura mundial e reforçou o valor de ações que busquem difundir e preservar os saberes: o caso da Pedra de Roseta:

Acredita-se que a pedra, esculpida em granodiorita durante o período helenístico, tenha sido originalmente exibida dentro de um templo, provavelmente nas proximidades de Saís (Sa el-Hagar). Possivelmente movida na Antiguidade Tardia ou durante o período Mameluco¹⁴³, e acabou sendo usada como matéria prima na construção do Forte Julien perto da cidade de Rashid (Rosetta) no Delta do Nilo. Foi redescoberta em julho de 1799 por um soldado francês, Pierre-François Bouchard, durante a campanha napoleônica no Egito. Sendo o primeiro texto bilíngue egípcio antigo recuperado nos tempos modernos, tendo despertado generalizadamente o interesse público com seu potencial para decifrar os hieróglifos não traduzidos anteriormente. Cópias litográficas e moldes de gesso começaram a circular entre museus e estudiosos europeus. Enquanto isso, as tropas britânicas derrotaram os franceses no Egito em 1801 e a pedra original entrou em posse britânica durante a captura de Alexandria, sendo transportada para Londres. Está em exibição pública no Museu Britânico quase continuamente desde 1802, e é o objeto mais visitado lá.

[...] Desde sua redescoberta, a pedra tem sido o foco das rivalidades nacionalistas, incluindo sua transferência da posse francesa para a britânica durante as Guerras Napoleônicas, uma longa disputa sobre o valor relativo das contribuições de Young e Champollion para a decifração, e exige o retorno da pedra ao Egito.

Três outras cópias fragmentárias do mesmo decreto foram descobertas mais tarde, e várias inscrições bilíngues ou trilíngues egípcias semelhantes são agora conhecidas, incluindo três decretos ptolomaicos ligeiramente anteriores (o Decreto de Alexandria em 243 a.C., o Decreto de Canopus em 238 a.C., e o decreto de Memphis de Ptolomeu IV, c. 218 a.C.). A Pedra de Rosetta, portanto, não é mais única, mas foi a chave essencial para a compreensão moderna da literatura e civilização egípcias antigas. O termo Pedra de Roseta é agora usado em outros contextos como o nome para a pista essencial para um novo campo de conhecimento (DALBY, et al., 2019, p. 1, tradução nossa).

¹⁴³ Mamelucos: originalmente escravos, compunham uma milícia egípcia para califas muçulmanos, atuaram entre o século IX ao XVIII.

Este compromisso com a preservação e difusão do conhecimento deve ser compartilhado com todos na sociedade, compreendendo que a ciência se faz com experimentações, cujos resultados vão moldando e redirecionando os saberes preexistentes, de forma a comprovar, refutar ou adaptar determinada teoria. Nossos tempos não são mais aqueles em que se atribuía a fonte do saber, a responsabilidade pelos eventos vivenciados, ou pelos fenômenos da natureza a Zeus, Odin ou Rá, embora conhecer a história e a ritualística que envolve tais figuras enriqueça nosso cabedal cultural, contribuindo para o entendimento da evolução do pensamento, cuja influência se nota na maneira como se formataram nossos hábitos, costumes e saberes. O trabalho de tradução contribuiu para o aprofundamento, apropriação e incorporação de vários elementos à nossa prática.

Podemos encontrar várias modalidades de tradução: literal, interpretativa ou editorial, livre ou doméstica, investigativa, juramentada e simultânea, além de modalidades análogas como legendagem ou dublagem. Dentre estas, salientamos algumas diferenciações relevantes para explicação do modelo utilizado. Na tradução literal que é feita palavra por palavra, muito do contexto pode se perder, ou alguns equívocos de interpretação levar a considerações diferentes das que o autor desejava. A tradução editorial é aquela que envolve as considerações do tradutor a respeito do texto analisado, além da intervenção dos responsáveis pela produção e disponibilização do material para terceiros. A tradução livre tem como finalidade principal a compreensão do texto estrangeiro, preserva-se o tema e a mensagem, sem o compromisso em manter fielmente a estrutura utilizada pelo autor. Sobre a tradução juramentada, temos:

A tradução juramentada, que difere das demais formas de tradução especialmente pela força imposta pela fé pública, que incide na postura e olhar adotados pelos Tradutores Públicos e Intérpretes Comerciais brasileiros, nos conduziu à hipótese de que a visibilidade do tradutor se torna acentuada em virtude da delegação desse poder, que tem por finalidade principal a segurança jurídica das relações negociais na sociedade (GO-EDERT, 2015, p. 8).

O grande empecilho de uma tradução juramentada é seu custo, inviabilizando a contratação de profissionais com tais credenciais para a execução deste trabalho. Sua vantagem é a aceitação legal de seu conteúdo, entretanto, o custo elevado restringe seu uso a documentos que possuam alguma relevância jurídica. Nossa prioridade, considerando o volume dos textos dos autores trabalhados nesta pesquisa, foi realizar traduções acadêmicas, traduções livres que pas-

saram pela acurada revisão de uma historiadora¹⁴⁴ proficiente em língua inglesa. Apenas após esta etapa o material foi encaminhado para revisão da editora, publicação e disponibilização ao público, juntamente com o minicurso. Para Seixas, a tradução é importante para a suplantar barreiras sociais:

A Escola de Massas possibilitou uma consciência das diferenças ao juntar os diferentes num mesmo lugar. Marx fez referência a algo parecido com o surgimento da cidade industrial, concebendo que a colocação num mesmo contexto de diferenças tão fortes era um momento histórico central que levaria à revolução. Nem a cidade nem a escola de massas possibilitaram a revolução. A segunda é consequência da primeira e o que possibilitaram de forma óbvia foi a agregação de estranhos-estrangeiros e, portanto, a necessidade contínua de tradução. Tal qual no mito bíblico da ‘Torre de Babel’. A reserva face aos outros associada à necessidade de nos revermos nos outros levou à constante instabilidade tradutiva em que cada um está envolvido consigo próprio e com os outros (2016, p. 163).

Nem todos partem do mesmo ponto. Alguns países possuem um volume bem maior de pesquisas e materiais disponíveis; a luta de classes se expressa também no acesso ao conhecimento. Para vencer esta disparidade, faz-se indispensável a difusão de textos estrangeiros traduzidos, ampliando o volume do acervo disponível para estudo em nosso idioma, o que, naturalmente, fomenta a melhoria da qualidade do ensino e o aumento na produção científica.

Quanto ao material aqui apresentado, compreendemos que constitui um complemento essencial para a obra *Reivindicação dos direitos da mulher*, de Mary Wollstonecraft. Primeiramente, apresentamos sua biografia, redigida por William Godwin. Como grande parte da obra de Wollstonecraft tem um fundo autobiográfico, conhecer esse texto auxilia na historicização da filosofia desta autora. Posteriormente, trouxemos dois textos publicados postumamente, que consideramos ser uma forma de continuidade também da obra supracitada: *Dicas e Da poesia, e nosso deleite pela beleza da natureza*.

¹⁴⁴ Este trabalho foi revisado pela professora Maria Elizabeth Bueno de Godoy, Doutora em História Social pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (2014), com ênfase em História e Historiografia Antiga, Mestre em História Social da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2009), pesquisadora na área de Grécia Antiga, financiada pela agência CAPES, Graduada e Licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2006). É Professora de Língua e literatura inglesa, formada pela Cultura Inglesa do Brasil e certificada pela Universidade de Cambridge (UK).

5.2 MARY WOLLSTONECRAFT – MEMÓRIAS E REFLEXÕES

5.2.1 Memórias da Autora da Reivindicação dos Direitos da Mulher

Por William Godwin

Figura 6: Mary Wollstonecraft Godwin



Fonte: Londres: Impresso para J. Johnson, N° 72, St. Paul's Church.Yard; E G.G. e J. Robinson, Paternoster-Row, 1798.

Dados técnicos

Natureza da obra:

Livro

Título original:

Memoirs of the Author of a Vindication of the Rights of Woman by
William Godwin

Ano de origem:

editado pela primeira vez em 1798

Ano da edição usada:	4 de julho de 2005 (The Project Gutenberg E-Book #16199). Vide licença de uso no Anexo A.
Cidade/País de origem:	Londres/Inglaterra
Editora:	Printed for J. Johnson and The Project Gutenberg
Disponível em:	https://www.gutenberg.org/ebooks/16199 (vários links nesta página, verificado em 17 set. 22)
Idioma de origem:	Inglês
Idioma traduzido:	Português
Número de páginas:	Não consta na versão html (site)
Tradutora:	Alessandra Carvalho Abrahão Sallum
Revisão:	Maria Elizabeth Bueno de Godoy

5.2.1.1 Memórias – Capítulo I. 1759-1775

Sempre me pareceu que dar aos demais um relato póstumo de uma notória personalidade seja dever dos sobreviventes. Sendo raro que essa pessoa tenha passado pela vida ilesa às calúnias e deturpação maliciosas. Não é possível que o público em geral esteja a par das intimidades de seus conhecidos e compreenda suas virtudes em âmbito pessoal. Cada benfeitor da humanidade é, de certa maneira, influenciado por uma paixão liberal pela fama, e os sobreviventes apenas lhes pagam uma justa dívida, quando honram os que amavam. A justiça que é assim feita aos mortos ilustres se converte na fonte do mais digno interesse e encorajamento àqueles que trilham a mesma carreira. A espécie humana em geral está interessada nessa justiça, por ensiná-los a colocar seu respeito e afeto nas qualidades verdadeiramente merecedoras de serem estimadas e amadas. Nesta convicção, superando qualquer dúvida, acredito que quando somos apresentados à imagem e história de pessoas com narrativas como a que se segue, geralmente sentimos em nós mesmos um apego aos seus destinos e empatia por suas capacidades. Não há muitos indivíduos que aspiravam o bem-estar e a melhoria pública de forma mais interligada do que a autora de *A Vindication of the Rights of Woman* (Reivindicação dos Direitos da Mulher).

Os fatos detalhados nas páginas a seguir são principalmente retirados dos lábios da pessoa a quem se relacionam, de sua veracidade e habilidade inegáveis. O escritor desta narrativa, quando se encontra com pessoas que lhe fossem caras, sempre sentiu curiosidade em se familiarizar com as cenas pelas quais passou e os incidentes que contribuíram para formar suas apreensões e seu caráter. Impulsionado por essa curiosidade, ele repetidamente conduziu a conversa de Mary aos tópicos desse tipo e, uma ou duas vezes, fez anotações na presença dela, de algumas

datas calculadas para organizar as circunstâncias em sua mente. Aos materiais assim coletados, acrescentou uma investigação entre as pessoas que mais a conheciam nos diferentes períodos de sua vida.

Mary Wollstonecraft nasceu em 27 de abril de 1759. O nome do pai dela era Edward John, e de sua mãe, Elizabeth, cujos ancestrais familiares eram os Dixons de Ballyshannon, no reino da Irlanda. Seu avô paterno era um fabricante respeitável em Spitalfields e supostamente deixou para o filho uma propriedade de cerca de 10.000 libras. Três de seus irmãos e duas irmãs, ainda vivos, são: Edward, James, Charles, Eliza e Everina. Destes, Edward, que reside em Londres, era o único mais velho que Mary. James está em Paris e Charles na Filadélfia, nos Estados Unidos. Suas irmãs estão, há alguns anos, no cargo de governantas junto a distintas famílias, ambas atualmente na Irlanda.

Duvido que o pai de Mary tenha sido criado para algum ofício, mas, à época de seu nascimento atuou, talvez mais por diversão do que ofício, como agricultor. Ele tinha uma disposição eclética, sempre ávido por novos rumos, frequentemente mudando de residência, o que resultou em alguma ambiguidade quanto ao local do nascimento dela. Me disse que sua dúvida a esse respeito se dividia entre Londres e uma fazenda em Epping Forest, que foi o principal cenário dos cinco primeiros anos de sua vida.

Mary se diferenciou no início da juventude, por uma sensibilidade requintada, solidez de entendimento e firmeza de caráter, que foram suas principais características durante todo o curso de sua vida. No primeiro período de sua existência experimentou poucas indulgências e sinais de afeto, que acalmam e superam as tristezas de nossos primeiros anos. Não era a favorita de seu pai ou mãe. Seu pai era um homem de disposição rápida e impetuosa, sujeito a acessos alternativos de bondade e crueldade. Em sua família era um déspota, enquanto sua esposa parece ter sido a primeira e mais submissa de seus súditos. A predileção da mãe era direcionada ao filho mais velho, enquanto seu tratamento em relação a Mary era caracterizado por considerável rigor. Com o tempo, Elizabeth se convenceu de seu erro e adotou uma postura diferente com as filhas mais novas. Em *Erros da Mulher*, quando Mary fala dos “cuidados mesquinhos que obscureceram a manhã da vida de sua heroína, contenção contínua nos assuntos mais triviais, submissão incondicional às ordens, as quais, como mera criança, ela logo descobriu serem irracionais, porque inconsistentes e contraditórias, e a mera obrigação de sentar-se na presença de seus pais por três ou quatro horas juntos, sem ousar pronunciar uma palavra”, creio, estivesse ela copiando o esboço do primeiro período de sua própria existência.

Mas em vão os ventos da indelicadeza ou indiferença pareciam estar destinados a neutralizar a elevada mente de Mary. Ela superou todos os obstáculos e, aos poucos, da pessoa menos considerada na família, tornou-se, de algum modo, sua condutora e árbitra. O despotismo de sua educação lhe custou grandes pesares. Não havia sido formada para sujeitar-se amável e docilmente a um déspota, mas a ouvi observar mais de uma vez que, quando sentia ter falhado, a reprovação ou o castigo de sua mãe, em vez de parecer-lhe terrível, era a única coisa capaz de reconciliá-la consigo mesma. Os golpes de seu pai, pelo contrário, que eram meras oscilações de um temperamento intempestivo, em vez de humilhá-la pela subordinação, despertavam sua indignação. Nessas ocasiões, sentia sua superioridade e era capaz de não disfarçar seu desprezo. O temperamento volátil do pai, às vezes, o levava às ameaças de violência contra a esposa. Quando ocorriam, Mary costumava se jogar entre o agressor e sua vítima, com o objetivo de receber sobre si mesma os golpes que poderiam ser dirigidos à mãe. Mantinha-se noites inteiras em vigília perto da porta do quarto dos pais, quando entendia, supostamente ou não, que seu pai poderia explodir em violentos paroxismos. A conduta que ele mantinha em relação aos demais membros de sua família era do mesmo tipo que se observava em relação aos animais. Edward John era extravagantemente apaixonado por eles, mas, quando estava descontente, o que acontecia com frequência e por razões extremamente triviais, sua raiva era alarmante. Mary era o que o Dr. Johnson teria chamado de “uma excelente rancorosa”. Em um desses momentos de reação passional paterna contra um de seus cães, ela relata as emoções de repúdio e agonia que sentia. Resumindo, sua conduta durante seus anos de menina, fora tal e qual extorquir pequenas porções de afeto de sua mãe e nutrir um temeroso respeito pelo pai.

Ela e todos os irmãos eram vigorosos e saudáveis, certamente um mérito atribuído à educação materna. Isso parece depender muito da administração de nossos anos infantis. Afirma-se hoje em dia, por pessoas mais bem capacitadas nas ciências da saúde e da doença, que não existe período da vida humana tão pouco sujeito à mortalidade como o período da infância. No entanto, pela má criação à qual são expostas, muitas das doenças da infância são fatais e mais pessoas morrem delas do que em qualquer outro período da vida humana. Mary havia esboçado um trabalho sobre esse assunto, que considerava cuidadosamente e bem compreendido. Deixou, com efeito, um modelo de sua habilidade a esse respeito na filha mais velha, de três anos e meio de idade, que é um exemplo singular de constituição vigorosa e boa saúde. Anthony Carlisle, cirurgião, de Soho-square, cujo nome dispensa apresentações, prometeu revisar sua produção. Este é apenas um dos inúmeros projetos de atividade e utilidade que sua morte prematura fatalmente encerrou.

A situação rústica em que Mary passou a infância, sem dúvida, contribuiu para confirmar o vigor de sua constituição. Ela cresceu ao ar livre, em meio às cenas pitorescas e refrescantes da natureza, pelas quais sempre manteve maior apreço. Por bonecas e outras diversões geralmente destinadas às crianças do sexo feminino, nutria desprezo, sentindo predileção em se juntar aos esportes ativos e resistentes de seus irmãos, do que limitar-se àqueles de seu próprio sexo.

Quando Mary completou cinco anos de idade, seu pai assumiu uma fazenda perto do Whalebone, na Floresta Epping, um pouco além da estrada de Chelmsford, afastando-se de sua antiga habitação. No feriado religioso de Michaelmas de 1765, ele mais uma vez mudou de residência e ocupou uma casa conveniente atrás da cidade de Barking, em Essex, a treze quilômetros de Londres. No período, alguns de seus vizinhos mais próximos eram: Bamber Gascoyne, um escudeiro¹⁴⁵, membro sucessivo do parlamento por vários distritos, e seu irmão, Sr. Joseph Gascoyne. Bamber Gascoyne ficava pouco por ali, mas o irmão era quase um habitante constante e seus familiares interagiam habitualmente com a família de Mary. Ali o Sr. Wollstonecraft permaneceu por três anos. Em setembro de 1796 acompanhei minha esposa em uma visita a este local, ocasião em que relembrou com grande sensibilidade as cenas de sua infância. Encontramos a casa desabitada e o jardim, tomado pelo tempo, arruinado. Ela renovou sua familiaridade com o mercado, com as ruas e o cais, o último dos quais encontramos lotado de barcaças em plena atividade.

No feriado de Michaelmas de 1768, o Sr. Wollstonecraft se retirou novamente, desta vez para uma fazenda perto de Beverley, em Yorkshire, onde a família permaneceu por seis anos. Consequentemente, Mary não deixou esta residência até atingir a idade de quinze anos e cinco meses. Durante este período foi submetida a uma educação formal, meramente oferecida pela escola diurna do lugar, não tão vantajosa, à qual nada iria dever sua notória eminência. Em suas lembranças, Beverley parecia uma cidade muito bonita, cercada por famílias de posse e uma excelente assembleia. Ela ficou surpreendida quando a visitou em 1795, após sua viagem à Noruega, pois encontrou uma realidade muito abaixo das expectativas outrora idealizadas.

O Sr. Wollstonecraft, até então, havia sido um fazendeiro, ocupação em que esteve envolvido por muitos anos, mas sua inquietação e a tentação da especulação comercial de algum tipo o direcionou para uma casa em Queen's-Row, em Hoxton, perto de Londres, com o

¹⁴⁵ Escudeiro, ao final da idade média, na Inglaterra, referia-se ao menor título de nobreza destinado a aquele que não tinham assumido o título de cavaleiro, tornado comum denominar o proprietário de terras de uma freguesia. Na Grã-Bretanha, foi usado como título heráldico passado ao filho mais velho e possuidor de brasão da família. Nota da tradução.

propósito de maiores ganhos. Ali permaneceu por um ano e meio, mas, frustrado em suas expectativas de lucro, desistiu do projeto após este período, voltando às suas antigas atividades. Durante essa residência em Hoxton, o escritor das presentes memórias habitava, como estudante, na faculdade dissidente naquele lugar. Talvez seja uma questão de especulação curiosa a se perguntar sobre qual teria sido a diferença nas buscas e gozos de cada parte, caso tivéssemos nos conhecido então; se consideraríamos um ao outro com a mesma distinção em 1776, da qual seríamos posteriormente impressionados no ano de 1796. O escritor tinha, então, completado o vigésimo ano, enquanto Mary o décimo sétimo. O que teria sido predominante: as desvantagens da obscuridade, a pressão de uma família, ou as gratificações e melhorias que poderiam ter fluído de um relacionamento mais íntimo?

Um dos conhecidos de Mary daquela época fora o Sr. Clare, que habitava a casa ao lado da que era arrendada pelo pai, e a quem ela, provavelmente, deve parte do precoce cultivo de sua mente. O Sr. Clare era um clérigo e parece ter sido humorista de um elenco muito singular. Em sua aparência era deformado e delicado, e sua figura – foi-me dito – guardava semelhança com a do célebre Papa. Ele apreciava poesia e não era desprovido de gosto. Suas maneiras expressavam ternura e benevolência, cujas demonstrações pareciam ter sido cultivadas demasiado artificialmente. Seus hábitos eram os de um perfeito recluso, raramente saía da sala de estar, e mostrou a um amigo de Mary um par de sapatos que o serviam, segundo ele, havia catorze anos. Mary frequentemente passava dias e semanas à casa do Sr. Clare.

5.2.1.2 Memórias – Capítulo II. 1775-1783

Originou-se, nessa época, uma conexão muito memorável entre Mary e uma pessoa de seu próprio sexo, por quem desenvolveu uma amizade apaixonada, que durante anos constituiu-se na paixão dominante de sua mente. O nome dessa pessoa era Frances Blood, dois anos mais velha que Mary. Sua residência era, à época, em Newington Butts, uma vila perto da extremidade sul da metrópole, e a Sra. Clare, esposa do cavalheiro já mencionado, tornou-se o instrumento inicial para essa grande amizade. O conhecimento de Fanny, como o de Clare, contribuíram para amadurecer os imaturos talentos de Mary.

A situação em que Mary foi apresentada à jovem foi semelhante a do primeiro encontro de Werther com Charlotte¹⁴⁶. Sendo conduzida até a porta de uma pequena casa, peculiarmente mobiliada, bem cuidada e limpa. O primeiro ser que viu foi esta moça de forma esbelta e elegante, com dezoito anos de idade, ocupada em alimentar e cuidar de algumas crianças; irmãos,

¹⁴⁶ Do livro *Os sofrimentos do jovem Werther* (*Die Leiden des jungen Werthers* de 1774) romance alemão de Johann Wolfgang von Goethe. Nota da tradução.

nascidos dos mesmos pais, mas com idade consideravelmente menor à dela. A impressão de Mary do espetáculo foi indelével e, antes de concluir a conversa, votos de uma amizade eterna haviam conquistado seu coração.

Fanny era uma jovem de realizações extraordinárias, focada e dedicada, que cantava e brincava com gosto. Ela desenhava com requintada fidelidade e por algum tempo, pelo emprego desse talento, manteve seu pai, mãe e família, mas acabou arruinando sua saúde por esforço excessivo. Ela lia e escrevia com considerável aplicação e as mesmas ideias de compostura minuciosa e delicada a seguiam em todas as suas outras ocupações.

Mary, uma garota simplória, quase selvagem, de dezesseis anos, não obstante animada e curiosa, contemplou Fanny no primeiro momento com sentimento de inferioridade e reverência. Embora estivessem muito juntas, a considerável distância entre suas habitações forçou-as a restringir as frequentes visitas, passando a manterem assídua correspondência. Mary achou as cartas de Fanny mais bem escritas e melhores que as suas, sentindo-se envergonhada. Até então, prestara atenção superficial à literatura, lendo somente para satisfazer o ardor de uma sede inextinguível de conhecimento, mas nunca havia pensado na escrita como uma arte. Sua ambição de se destacar foi despertada e se dedicou com paixão e seriedade. Fanny se comprometeu a ser sua instrutora e, no que diz respeito à precisão e ao método, suas lições foram dadas com considerável habilidade.

Como já mencionado, na primavera de 1776 o Sr. Wollstonecraft deixou sua habitação em Hoxton e retornou às suas atividades agrícolas de outrora. A situação em que agora se fixava encontrava-se no País de Gales; um evento que foi sentido como um duro golpe ao querido espírito de amizade de Mary. As pessoas mais próximas aos Wollstonecraft neste retiro foram as da família de um tal Sr. Allen, cujas filhas são casadas até hoje com os dois filhos mais velhos do célebre ceramista inglês Josiah Wedgwood.

O País de Gales, no entanto, foi a residência dos Wollstonecraft por pouco mais de um ano e logo voltaram ao seu antigo bairro, em Londres. Mary, que já demonstrava inalterável independência, acabou influenciando a escolha da aldeia de Walworth como destino para que pudesse estar perto da amiga. Provavelmente, pouco antes disso ela tenha considerado uma ou duas vezes a ideia de deixar o teto dos pais e se sustentar. Mas, fora obrigada a renunciar à ideia, não obstante terem combinado de reservar um aposento privativo na casa da família destinado às necessidades de seus estudos. No entanto, tais acordos não seriam contemplados como o desejado, tampouco as suas exigências atendidas. Certa feita, se envolveu em um compromisso de noivado e tudo estava acertado; já pronta para partir, os desmandos e lágrimas de sua mãe a levaram a renunciar às suas próprias inclinações e abandonar seus planos.

Estes, no entanto, foram apenas atrasos temporários; suas inclinações continuaram as mesmas acarretando, no ano de 1778, aos dezenove anos de idade, em uma proposta para viver como acompanhante da Sra. Dawson de Bath, uma viúva com um filho já adulto. Ao pesquisar, descobriu que a Sra. Dawson era uma mulher de grande peculiaridade de temperamento que já havia mantido uma variedade sucessiva de damas de companhia, sendo considerada impraticável a permanência nesta função. Mary não se sentiu desencorajada com essa informação, aceitando o desafio com a resolução de que iria superar qualquer percalço, o que nenhuma de suas antecessoras tinha sido capaz de realizar. Mesmo que guardasse motivos para considerar o relato que havia recebido como suficientemente preciso, não desistiu de sua empreitada. Por método, constância e firmeza, encontrou os meios de tornar sua situação tolerável, e a Sra. Dawson, por vezes, confessaria que Mary era a única pessoa que tinha vivido com ela naquela situação, suportando seu tratamento com postura irrepreensível.

Com a Sra. Dawson continuou a residir por dois anos e só a deixou por ocasião rápido declínio da saúde e melancolia de sua mãe. Fiel aos apelos da humanidade, Mary, imbuída de grande sentimentalismo, retornou rapidamente ao teto paterno, dantes resolutamente abandonado. A residência de seu pai à época ficava em Enfield, próxima a Londres. Creio ele ter desistido da agricultura desde o momento em que deixou o País de Gales, mais interessado em viver do trabalho em sua própria terra, agora uma fonte de lucros.

O quadro crônico da Sra. Wollstonecraft era irreversível e Mary mostrou-se prestativa nos cuidados à mãe. No princípio, toda atenção foi recebida com agradecimentos e gratidão, mas com os cuidados tornados hábito e a saúde da mãe deteriorando, tais demonstrações de reconhecimento diminuíram na mesma medida do aumento do esforço e trabalho. Nenhuma tarefa era realizada pela infeliz paciente, mas pelas mãos de Mary; o descanso lhe era negado noite ou dia, e quando a natureza se exauria na mãe, a filha estava pronta a assumir seu lugar e tornar-se tão presente, quanto resiliente. As últimas palavras da mãe foram: “Um pouco de paciência, e tudo terminará!” e essas palavras são referidas repetidamente por Mary no decorrer de seus escritos.

Com a morte da Sra. Wollstonecraft, Mary deu o adeus final à morada do pai. De acordo com meus memorandos, refugiou-se com Fanny em Walham Green, perto da vila de Fulham. Como elas viviam juntas, sou incapaz de determinar; certamente não pelo fato de Mary se tornar, de algum modo, um ônus adicional sobre os ombros de sua amiga. Nesta situação sua compreensão maturou, e ambas se equipararam, fazendo de sua ligação um laço mais enraizado e ativo.

Mary estava sempre atenta ao mal-estar e angústia alheios e, em particular, durante toda a sua vida, ansiosa e ativa para promover o bem-estar de todos os membros de sua família. Em 1780 amparou o leito de morte de sua mãe, e, em 1782, foi chamada por circunstância não menos melancólica para atender sua irmã Eliza, casada com um tal Sr. Bishop, e acamada por meses em situação delicada. Mary permaneceria ao lado da irmã até sua perfeita recuperação.

5.2.1.3 Memórias – Capítulo III. 1783-1785

Mary, outrora focada na independência pessoal, chegou aos 24 anos de idade querendo ser útil aos demais; resultado da solidão de assistir à doença da irmã e durante sua subsequente recuperação, em que teve tempo de refletir sobre propósitos maiores. Ao reavaliar sua vida, almejou algo mais relevante do que sua tormenta pessoal e a sensibilidade de seu coração não permitiria que se contentasse em realizações individuais. Os constantes percalços dos assuntos de seu pai tornaram-se cada vez mais marcantes, e uma pequena reserva feita para ela e as irmãs parece ter sido sacrificada em algum destes apuros. Por dez anos, de 1782 a 1792, pode-se dizer que ela foi, em grande parte, vítima de um desejo de promover o benefício a outrem. Não enxergou as demandas e decepções deste tipo de propósito, estressou-se por não estar preparada para a falta de reconhecimento do seu esforço, e não levou em conta o fato de que na proporção em que se envolvesse em tramas interpessoais, adquiriria um senso mais requintado acerca das características dos outros, atormentando-se com a falta de reciprocidade e estupidez alheia.

O projeto sobre o qual se debruçou, então, foi uma escola, a ser supervisionada por Fanny Blood, suas duas irmãs e ela própria.

Abriram-na, portanto, no ano de 1783, na vila de Islington, não obstante transferissem a sede para Newington Green meses depois. Ali Mary conheceu pessoas que influenciaram alguns dos eventos futuros de sua vida. O primeiro deles foi, segundo notou, o Dr. Richard Price, célebre por seus cálculos políticos, conhecimento matemático e universalmente estimado por seus colegas pela simplicidade de suas maneiras e ardor de sua benevolência. Uma mútua consideração surgiu entre ambos, tornando-os bem próximos.

Mary fora criada nos princípios da Igreja Anglicana, mas sua estima por esse venerável pregador a levou ocasionalmente a participar de seus sermões públicos. Sua religião era, na realidade, pouco aliada a qualquer sistema formal e, como sempre me dissera, fora mais fundamentada nas intenções particulares do que nas sutilezas de discussões polêmicas. Sua mente se uniu naturalmente ao sublime e ao amável. Ela encontrou um prazer inexprimível nas belezas da natureza e nos esplêndidos devaneios da imaginação. Mas a própria natureza, pensou, não seria melhor do que um vasto espaço em branco se a mente do observador não a suprisse com

uma alma animadora. Quando andava entre as maravilhas da natureza, acostumou-se conversar com seu Deus. Uma entidade tão amável, generosa e gentil, quanto sábia e exaltada. De fato, havia recebido poucas lições de religião em sua juventude, sendo quase inteiramente produto de sua própria criação. Mas não era, nem por isso, menos apegada às suas crenças ou menos escrupulosa em cumprir o que considerava suas obrigações. Não conseguia recordar do tempo em que acreditara na doutrina de punições futuras. Os princípios de seu sistema eram o crescimento de seu próprio código moral e, portanto, sua religião sempre foi uma gratificação, nunca um terror. Esperava algum julgamento futuro, mas não permitiria que suas ideias a respeito destes juízos fossem alteradas por noções de justiça e retribuição. A partir deste esboço, é suficientemente evidente, que o prazer que ela assistia ocasionalmente à pregação do Dr. Price não fosse acompanhado de uma adesão supersticiosa às suas doutrinas. O fato é que, até o ano de 1787, frequentava regularmente o culto público em grande parte de acordo com as formas da Igreja Anglicana. Após esse período, sua presença se tornou menos constante e, em pouco tempo, foi totalmente interrompida. Creio que se pode admitir como máxima que nenhuma pessoa de mente bem fundamentada que tenha superado a subserviência infantil e não seja zeloso participante de uma seita, possa se adaptar à rotina pública e regular de sermões e orações.

Outra das amigas que adquiriu nesse período foi a Sra. Burgh, viúva do autor da obra, *Political Disquisitions* (Disquisições Políticas); uma mulher universalmente conhecida pela cordialidade e pureza de sua benevolência. Mary, em todas as ocasiões em que se referia a ela, até o último período de sua vida, prestou o devido tributo às suas virtudes. O outro único amigo digno de nota do lugar foi o reverendo John Hewlet, agora mestre de um internato em Shacklewell, perto de Hackney, a quem terei ocasião de mencionar mais adiante.

Já havia mencionado que a saúde de Fanny tinha sido comprometida por seus trabalhos incessantes para o sustento de sua família. Ela também tinha sofrido uma decepção amorosa, que afetou seu psicológico. Com a gradual debilidade da saúde, os sintomas de um comprometimento pulmonar foram, enfim, diagnosticados. A recomendação médica era experimentar os efeitos de um clima sulista e no início do ano de 1785 ela navegou para Lisboa.

O primeiro sentimento de Mary pela amiga fora de inferioridade e reverência, mas a partir do convívio de dez anos isso se alterou consideravelmente. No início, Fanny estava muito à frente dela em realizações literárias; contudo, naquele momento essa disparidade não existia mais. Em seu processo de elevação da autoestima, Mary observou características de sua mente que eram deficientes na amiga; a principal delas, a resiliência, uma grandeza invencível da alma, pela qual, depois de uma breve luta interna, ela acostumara-se a superar as dificuldades e o sofrimento. Em tudo que Mary empreendia era bem-sucedida, e, para seu espírito elevado,

quase nada que desejava, parecia difícil de executar. Fanny, pelo contrário, era uma mulher de natureza tímida e irresoluta, acostumada a ceder às dificuldades e, provavelmente, ciosa da suavidade mórbida de seu temperamento. Um exemplo que ouvi de Mary foi que, em determinado momento, Fanny, insatisfeita com sua situação doméstica, expressou um desejo sincero de ter um lar próprio. Mary, que não sentia nada mais urgente do que aliviar os inconvenientes de sua amiga, mobilizou-se para ajudá-la. A empresa custou-lhe infinitos esforços, mas com o tempo, finalmente conseguiu anunciar a Fanny que uma casa havia sido encontrada, pronta para recebê-la. A reação de Fanny ao sucesso consistiu basicamente em uma enumeração de dificuldades ao abandono de sua família, coisa que nunca havia pensado antes, mas que agora lhe parecia de considerável peso.

O juízo de Mary sobre a amiga, formado por experiência própria, a levou ao conselho empregado na ocasião. À Fanny foi recomendado que buscasse um clima mais ameno, mas ela não reunia fundos para custear as despesas de tal empreendimento. Naquele tempo, o Sr. Hugh Skeys de Dublin, que residia em Portugal, lhe fez a corte. Seu estado de saúde não lhe dava muitas esperanças, não sendo, portanto, o momento que levasse em conta um casamento. Fanny entendeu, no entanto, que nada deveria ser omitido do rapaz, mesmo sem expectativa de cura a mudança poderia trazer, pelo menos, alívio. Assim prosseguiu com sua rápida aceitação da proposta fazendo a viagem para Lisboa, casando-se no dia 24 de fevereiro de 1785.

A mudança de clima foi de pouco benefício e a vida de Fanny só foi prolongada pelo período da gravidez. Mary, por sua vez, ficou impressionada com a ideia de que a amiga pudesse morrer neste país distante e, chocada com a lembrança de sua separação do círculo de amigos, decidiu deslocar-se para Lisboa a fim de ajudá-la. Sua decisão foi recebida pelos mais chegados como uma loucura, mas, ela estava decidida em seu ponto de vista. Contudo, não reunia condições financeiras de custear suas despesas, e a viagem acarretaria no longo abandono da escola, cuja existência dependia de seus únicos esforços.

Nenhuma pessoa era mais apta à função educacional; possuía este talento em grau de compreensão e abrangência na plena acepção do termo. Mary era notória por sua perspicácia e forte temperamento, sendo incapaz de se ofender com imprevistos, o que a levou a confiar em sua intuição acerca das intenções das pessoas com quem mantinha alguma transação, associando sua aprovação ou desagrado à cordialidade ou injustiça destas. Era, às vezes, severa e imperiosa em seus ressentimentos e quando desaprovava era capaz de expressar sua censura severamente, o que resultava em uma sensação humilhante à pessoa criticada. Seu descontentamento, no entanto, nunca assumiu uma forma mais ríspida, apenas quando submetida a grande decepção. Quando esperava pouco, não era muito ríspida em suas críticas.

Contudo, apesar da severidade de seu temperamento, nunca o era em demasia com seus serviçais ou pessoas mais jovens. Jamais abusava dos indefesos, e uma de suas maiores motivações era a sua proteção. Para seus servos nunca houve alguém mais respeitosa ou gentil. Com as crianças era o espelho da paciência, e, talvez, em toda sua vasta experiência sobre o tema da educação, ela nunca tenha demonstrado um sinal de irascibilidade. Seu coração era porto de cada sentimento benevolente e, conseqüentemente, em toda a sua relação próxima com as crianças somente a bondade e a simpatia motivaram sua conduta. A simpatia, quando em certo nível, gera inevitável afeto pela pessoa envolvida, e, ouvi-a dizer que nunca se preocupava com a educação de uma criança menos apegada a ela, mas principalmente em não a desagradar. Outra vantagem eminente no aspecto educacional era sua pouca afetação ao ceticismo e às incertezas. Seguia, como por intuição o caminho escolhido e tinha uma convicção em seu próprio poder para atingir os resultados que desejava. No entanto, nem por isso mostrava traços de obstinação. Mary observou cuidadosamente as situações vivenciadas, avaliando o sucesso de seus experimentos e melhorando seus métodos. É com saudoso pesar que aqui enumero tantas qualidades maternas ao lembrar de suas filhas órfãs!

Embora seus amigos tentassem dissuadi-la da viagem à Lisboa, ela encontrou entre eles uma inclinação para facilitar a execução de seu projeto. A Sra. Burgh, em particular, forneceu-lhe dinheiro, que, no entanto, ela sempre acreditou ter vindo do Dr. Price. Este empréstimo, tenho razões para crer, foi totalmente ressarcido.

Foi durante sua residência em Newington Green que Mary foi apresentada ao Dr. Johnson, à época considerado o pai da literatura inglesa. O médico a tratou com especial bondade e atenção, conversou com ela longamente e desejou repetir sua visita com frequência. Apesar de ter sido este o seu propósito, as notícias da doença do escritor e seu posterior falecimento, impediram-na de uma segunda visita.

Sua permanência em Lisboa não demorou muito. Ela chegou pouco antes do parto prematuro de Fanny, o qual acabou por determinar a morte de ambos, mãe e bebê. Frances Blood, até então a pessoa por quem Mary nutria mais afeição, morreu em 29 de novembro de 1785.

É desta maneira que Mary se refere a ela no relato em suas cartas da Noruega, escritas postumamente, dez anos após o episódio. “Quando um coração recebe fortes impressões, elas não podem ser apagadas. Emoções se tornam sentimentos, e a imaginação faz, mesmo das sensações transitórias, emoções permanentes, revivendo-as afetuosamente. Não posso relembrar as visões do vivido – que não deve ser esquecido – sem agradável excitação; tampouco os olhares, os quais nunca mais encontrarei. O túmulo se fechou sobre uma amiga querida, a amiga

da minha juventude; ainda que ela siga presente em mim e eu ouça sua voz suave, como um tremulo gorjeio enquanto caminho sobre a charneca”.

5.2.1.4 Memórias – Capítulo IV. 1785-1787

Sem dúvida, a viagem a Lisboa contribuiu consideravelmente para ampliar seu entendimento. Ela acabou admitida na melhor fábrica inglesa do local. Fez muitas observações sobre o caráter dos nativos e os efeitos perniciosos de suas superstições. As obséquias de Fanny, conduzidas na escuridão e sussurros, serviram para reforçar suas impressões neste sentido.

Navegou de volta para casa por volta do dia 20 de dezembro. Ocasão em que um incidente ocorreu em circunstância digna de nota. Durante a travessia prestaram assistência a uma embarcação francesa em grave situação; o navio encontrava-se em vias de afundar e com escassas provisões. Os franceses os chamaram, persuadindo o capitão inglês a abordar e embarcar a tripulação em apuros, socorrendo-os. O capitão argumentou sobre sua falta de provisões para atender ambas as tripulações e passageiros, recusando-se à ajuda. Mary, chocada com aquela aparente insensibilidade, assumiu a causa dos tripulantes franceses e ameaçou o capitão de forma contundente, em que suas ações repercutissem caso aqueles fatos chegassem a Inglaterra. Sua argumentação finalmente prevaleceu, no que veio depois a refletir ter sido sua intervenção a salvar aquelas vidas.

Quando chegou à Inglaterra, descobriu que sua escola tinha sofrido muito com sua ausência. Compreensível a dificuldade em substituí-la, pois se destacava não só na gestão das crianças, mas também, sem grande desgaste, no talento ao atendimento aos pais que amparava.

O período que agora descrito é significativo como o primeiro passo de sua carreira literária. O Sr. Hewlet mencionava com frequência a possibilidade da literatura se tornar para Mary uma fonte de renda, e a urgiu em empenhar-se neste sentido. À época ela ansiava por ajudar os pais de Fanny que pretendiam ir para a Irlanda e, como sempre, ao usar sua visão empreendedora, prontamente abraçou a causa. Para tal fim, escreveu um panfleto de doze capítulos, com cento e sessenta páginas, intitulado *Thoughts on the Education of Daughters* (Pensamentos sobre a educação das filhas). O Sr. Hewlet obteve do livreiro – o Sr. Johnson no St. Paul's Church Yard – dez guinéus pagos pelo direito da cópia deste manuscrito, que ela imediatamente aplicou ao objetivo para o qual o panfleto fora escrito, ou seja, para o auxílio da família Blood.

Insatisfeita com a nova configuração de sua escola, bem diferente da que tinha deixado antes da partida para Portugal, (além de outros fatores), Mary optou por encerrar o empreendimento. Crescera nela uma aversão à convivência com as irmãs, imposta pela sociedade nos negócios da escola; tema delicado que, em grande parte, gerava mau humor e infelicidade. A

atividade e o espírito ardente de aventura que caracterizavam Mary não eram compartilhados em igual teor por suas irmãs, de modo que uma parcela desproporcional de cada fardo que acompanhava a situação tendia a favor do desenlace. Por outro lado, não seria cabível devido ao nível de polidez e civilidade que os méritos de Mary impunham aos que a conheciam. Sua gentileza para com eles não diminuiu, mas decidiu que seu esforço no futuro deveria ser diferente, direcionado ao benefício geral, contudo sem comprometer sua própria liberdade.

Neste contexto, uma vantajosa proposta foi feita para o cargo de governanta das filhas do visconde de Kingsborough, filho mais velho do conde de Kingston, do reino da Irlanda; vantajosa do ponto de vista das situações pelas quais tinha passado ultimamente. Mary estabeleceu determinados termos para aceitar a função, resolvendo mantê-la apenas por um curto período. Estava sedenta por independência e acreditava não poder encontrá-la senão em uma atividade literária. Esperava, no entanto, acumular uma pequena quantia que lhe permitisse considerar à vontade os diferentes compromissos literários, provendo, assim, eventuais deficiências de suas primeiras tentativas.

A proposta junto à família do Lorde Kingsborough lhe foi oferecida por intermédio do Reverendo Prior, à época um dos mestres da escola Eton. Passou algum tempo na casa deste cavalheiro, logo depois de desistir da escola em Newington Green, na qual teve a oportunidade de fazer observações precisas sobre os modos e a conduta daquele célebre seminário. De tudo o que viu pode confirmar sua opinião favorável acerca das escolas cotidianas, nas quais, como ela expressa, “as crianças têm a oportunidade de conversar entre si, sem interferências de seus afetos domésticos, formando uma base virtuosa”.

Embora sua permanência com a família de Lorde Kingsborough tenha durado pouco mais de doze meses, ela deixou uma impressão da mais alta estima entre eles e seus conhecidos. As governantas que as moças tiveram, até então, figuravam apenas como servas superiores, controladas em cada detalhe pela mãe; contudo, Mary insistiu no exercício de sua própria autonomia no trato com as meninas. Quando as jovens ouviram falar de uma governanta vinda da Inglaterra, imaginaram se tratar de uma nova inimiga e resolveram se proteger adequadamente. Mary, no entanto, rapidamente conseguiu ganhar sua confiança e a amizade, sobretudo por Margaret King, hoje condessa Mount Cashel, filha mais velha e de rara cordialidade e afeto. Mary sempre exaltou a proeminência de suas capacidades intelectuais e a íntegra amabilidade de sua conduta.

Lady Kingsborough, não obstante bem-intencionada, impôs às filhas uma série de proibições, tanto quanto aos livros que deveriam ler, como em muitos outros aspectos. Restrições que tiveram seus efeitos usuais, promovendo um desejo desordenado pelas coisas proibidas e

certa indulgência clandestina. Mary imediatamente lhes restaurou a liberdade, conduzindo-as por afetuosa conduta. Por consequência desta postura moderada as jovens acostumaram-se às indulgências também moderadas, inquietando-se sob qualquer outra que não tinha a aprovação de sua governanta. Os efeitos salutareos do novo sistema de educação tornaram-se logo visíveis e Lady Kingsborough, que se sentiu levemente enciumada, indagando-se sobre os afetos e preferências das filhas pela governanta.

Mary fez muitos amigos na Irlanda, principalmente entre as pessoas que visitavam a casa de Lorde Kingsborough, pois sempre aparecia por lá com ar de igual e não de uma dependente. Ouvi-a mencionar a angústia ridícula de uma mulher de posses, cujo nome não recordo, que, de um extenso grupo de pessoas, engajou-se com Mary em longa conversa. Após findado o diálogo, ao perguntar com quem estava falando e descobrir a verdade, demonstrou-se mortificada e com grande desânimo, por ter se tratado apenas da governanta da senhorita King.

Uma das pessoas entre seus conhecidos irlandeses a quem Mary costumava referir-se com grande estima era o Sr. George Ogle, membro do parlamento do condado de Wexford. Respeitava e exaltava seus talentos, tendo certeza da bondade de seu coração, considerando-o como o cavalheiro mais perfeito que já conhecera, e sentindo certa decepção por sua recente postura junto à política irlandesa.

A família de Lord Kingsborough passou o verão do ano de 1787 em Bristol Hot-Wells e decidiram prosseguir dali para o continente, um passeio no qual Mary pretendia acompanhá-los. O plano, no entanto, foi abandonado de última hora e Mary, conseqüentemente, encerrou sua ligação com eles mais cedo do que pretendia fazê-lo. Em Bristol Hot-Wells, compôs o livrinho que leva o título de *Mary, uma Ficção*. Parte considerável dessa história consiste, com certas modificações, nos incidentes de sua amizade com Fanny. Os demais eventos que não se relacionam com esse assunto são fictícios.

Este pequeno trabalho, se Mary nunca tivesse produzido mais nada, já serviria o suficiente às pessoas de verdadeiro gosto e sensibilidade, para estabelecer a eminência de sua genialidade. A história em si era despreziosa. Alguém que olhasse o livro por acidente, provavelmente o deixaria de lado, desinteressado. Mas os sentimentos contemplados eram os mais verdadeiros e requintados; cada circunstância adornada com essa espécie de imaginação, que se alista sob a flâmula de delicadeza e emoção. Uma obra sentimental, assim considerada, muitas vezes, é apenas outra designação para uma obra de afetação. Aquele que julgasse as sensações deste livro como afetadas, seria digno de nossa mais profunda compaixão.

5.2.1.5 Memórias – Capítulo V. 1787-1790

Absolutamente determinada a pôr seus planos literários em prática, Mary veio de Bristol direto para a metrópole. Sua postura neste ínterim se voltava mais à satisfação pessoal e a do Sr. Johnson, seu editor, com quem já estabelecera uma amizade mais próxima. Ela o visitou por ocasião da publicação de *Thoughts on the Education of Daughters* e durante este intervalo na Irlanda, dirigiu-lhe duas ou três cartas. Ao chegar a Londres, em agosto de 1787, foi imediatamente à sua casa e, com grande franqueza, explicou-lhe seus intentos, enquanto solicitava seu conselho e assistência quanto à execução do projeto. Após uma breve conversa, o Sr. Johnson a convidou para ficar hospedada em sua casa até que conseguisse uma residência fixa; ali Mary permaneceu por cerca de duas ou três semanas, período em que aproveitou para visitar alguns amigos próximos à cidade.

No feriado de Michaelmas de 1787, fixou-se em uma casa na rua George, à margem de Surry, da Black Friar's Bridge, providenciada pelo Sr. Johnson durante sua excursão pelo país. Pode-se afirmar que os três anos seguintes tenham sido de produtividade e empenho, caracterizando um período bem ativo de sua vida. Trouxe consigo para este local o romance de Mary, que ainda não havia sido enviado à prensa, e o início de um conto oriental intitulado, *Cave of Fancy*, o qual optou por abandonar. Foi-me dito que, no período referido, Mary encontrava-se desanimada, pesarosa e melancólica pela perda de sua jovem amiga. Dois anos haviam se passado, mas a composição da obra ficcional reforçara as dolorosas lembranças. Logo após sua mudança para a casa nova produziu um pequeno trabalho intitulado *Original Stories from Real Life*, destinado ao público infantil. No início de sua carreira literária sabe-se de sua veemente aversão a ser considerada por amigos próximos como uma autora, tendo se precavido contra tal.

A atividade sugerida pelo livreiro como fonte mais rápida e segura de renda seria a tradução. Neste intuito Mary melhorou seu francês, com o qual já adquirira algum conhecimento, e estudou as línguas italiana e alemã. A maior parte de seus compromissos literários à época eram aqueles apresentados pelo Sr. Johnson. Assim, revisou e resumiu uma obra, traduzida do holandês, intitulada *Young Grandison*; iniciou a tradução do francês de um livro chamado *New Robinson*, embora neste projeto outro tradutor a tenha antecipado na conclusão. Compilou uma série de trechos em versos e prosa sob o modelo do *Speaker*, de Dr. Enfield, o qual contempla o título de *Female Reader*, mas, que por motivos indignos de nota, vem sendo impresso com um nome diferente na página de rosto desde então.

Em meados do ano de 1788, o Sr. Johnson instituiu a *Analytical Review* na qual Mary teve participação considerável. Ela também traduziu de Necker a obra *Importance of the*

Religious Opinions, fez um resumo das críticas de Lavater em sua *Physiognomy* (Fisionomia de Lavater), do original francês nunca publicado, e redigiu a versão de bolso de *Elements of Morality for the Use of Children* (Os Elementos da Moralidade para o Uso de Crianças), de Salzmänn, uma produção alemã, para três volumes. A tradução da obra de Christian Gotthilf Salzmänn produziu uma correspondência entre Mary e o autor, que posteriormente retribuiu-lhe a gentileza com uma versão alemã dos *Direitos da Mulher*. Tais eram suas principais ocupações literárias desde o outono de 1787 até o outono de 1790.

Vale notar que esse tipo de emprego literário não puramente autoral poderia, pelo menos neste momento, parecer mais desanimador e restritivo do que revigorante e exaltante ao gênio. Um escritor acaba se acostumando a ver suas performances restritas ao mero objetivo financeiro, e diminuídas perante àquelas produções que considere superiores às suas. Neste sentido, muito pela ausência de uma mente que lhe espelhasse a confiança, uma mente, talvez, ainda inexistente, que pudesse manter o pleno vigor de seu entusiasmo meio a este tipo de isolamento, sendo assim tocado pela ineficácia da mediocridade. Acredito que nada que Mary tenha produzido durante esse período esteja marcado pelos voos ousados que se observam na pequena ficção que ela compôs pouco antes de seu início como autora. Entre as efusões de um elenco mais nobre em sua escrita, creio, ocasionalmente, intercalar-se parte dessa linguagem familiar, calculada para esmorecer a coragem moral, destinada ao despertar. Isso pode ser atribuído às causas acima descritas, provavelmente.

Como outrora comentado, um dos propósitos concebidos por Mary anos antes, necessário para saborear o esboço da vida humana, de outro modo insípido ou amargo, consistia em fazer-se útil, principalmente aos familiares. Nesse ínterim, o período de sua existência, do qual agora trato, destaca-se além de uma mera visão literária. Ela decidiu aplicar a maior parte possível dos recursos de seus atuais trabalhos na assistência aos amigos e aflitos e, para esse fim, estabeleceu para si um regime econômico bem rígido. Se se dedicou com empenho pela capacitação de suas irmãs, percebendo que não haveria posição mais agradável ou confortável que o cargo de governantas em famílias particulares, e dedicou-se a qualificá-las para tal. Sua irmã mais nova, enviou para Paris, onde permaneceu por volta de dois anos. A mais velha foi alocada em uma escola próxima a Londres; primeiramente como balconista e depois, como professora. Seu irmão James, que já havia trabalhado embarcado, primeiramente acolheu em sua casa, direcionando-o depois para Woolwich a fim de receber instruções, o que o qualificou para uma posição respeitável na marinha real, onde foi nomeado tenente em pouco tempo. Charles, que era seu irmão favorito, tinha a mesma formação do mais velho, advogado nos *Minorities*; mas, insatisfeita com sua situação, optou por removê-lo, após direcioná-lo à capacitação junto a um

fazendeiro, de onde depois seguiria para a América e lá prosperado. A razão pela qual tantos cuidados parentais terem recaído sobre ela fora a do considerável embaraço de seu pai. Tendo seus negócios se tornado complexos demais para que pudessem ser resolvidos, cedeu suas terras ao cuidado de terceiros; mas Mary, insatisfeita com a conduta das atividades, tomou-a para si. Seus esforços neste intuito e a luta que acabou por empreender, no entanto, acabaram sendo infrutíferos. Até o dia de sua morte, o pai era quase totalmente sustentado por fundos que ela fornecia. Além dos esforços empregados em sua própria família, Mary acolheu uma jovem de cerca de sete anos de idade sob sua proteção e cuidados, sobrinha da Sra. John Hunter e da atual Sra. Skeys, com cuja mãe, recentemente falecida, mantivera sincera amizade.

O período entre fins de 1787 até o final do ano de 1790, embora consumido em trabalhos de pouco destaque, serviu ainda mais para estabelecê-la em uma conexão amigável com o Sr. Johnson, o livreiro, que nutria respeito pessoal por Mary, em muitos aspectos semelhantes ao de um pai. Como frequentava constantemente sua casa, naturalmente se aproximou de seus convidados. Entre eles podem ser mencionadas algumas pessoas de grande estima: Sr. Bonycastle, o matemático, o falecido Sr. George Anderson, contador do conselho de controle, Dr. George Fordyce e o Sr. Fuseli, o célebre pintor. Pelos dois últimos nutriu afeto genuíno e uma grande amizade.

5.2.1.6 Memórias – Capítulo VI. 1790-1792

Até então a carreira literária de Mary, havia, em grande parte, silenciado; apesar de rentável, não lhe trouxera os louros da fama. Desde então, estaria destinada a atrair a atenção do público, nunca alcançado por outra autora, tamanho o grau de sua celebridade em toda a Europa.

Não se pode duvidar que nos três anos de trabalho literário, “mantivesse silenciado seu tom pessoal”, enquanto sua mente inconscientemente avançava na direção de uma vigorosa maturidade. O hábito ininterrupto da composição dava liberdade e firmeza à expressão de seus sentimentos. A sociedade que ela frequentava, nutria sua compreensão e ampliava sua mente. A Revolução Francesa, embora tenha causado um choque essencial ao intelecto humano em todas as regiões do globo, não deixou de produzir um efeito conspícuo no progresso das reflexões de Mary. Os preconceitos de seus primeiros anos sofreram veemente abalo, minando seu respeito pelas instituições. À época, um mal-entendido público envolvendo uma amizade antiga, cujo apego a credos retrógrados e absurdos deferidos havia ultrapassado os limites, indignando-a em seus pensamentos libertários, rapidamente voltados a uma corrida pela independência.

O evento, imediatamente anterior à posição que então ocupava aos olhos da literatura, foi a publicação das Reflexões sobre a Revolução de Burke, na França. O livro, depois de muito esperado, finalmente chegara a público em 1 de novembro de 1790. Mary, tomada por sentimentos de liberdade e impressionada com um caloroso interesse pela luta que estava ocorrendo, pegou sua caneta na primeira explosão de indignação, uma emoção à qual era fortemente suscetível. Acostumada a compor rapidamente, engajou sua resposta à obra, a primeira de outras tantas, obtendo repercussão extraordinária. Marcada pela veemência e impetuosidade de sua pitoresca eloquência, foi acusada de um tratamento desdenhoso e intemperado do grande homem contra quem seu ataque fora dirigido. Mas a circunstância não prejudicou o sucesso da publicação. Burke, calorosamente amado pelos amigos mais liberais e esclarecidos da liberdade, a todos inflamara e revoltara com a fúria de suas reflexões sobre o que consideravam sua causa sagrada.

Por mais rápido que tenha sido o tempo para redigir sua resposta às reflexões de Burke, uma curiosidade confidenciada a mim sobre o fato, julgo digna de nota. Tendo sido enviada à prensa, como de praxe quando a publicação antecipada de uma obra é considerada importante, o fora antes que a composição estivesse de fato finalizada. Quando Mary chegou ao meio da escrita, foi tomada por um acesso temporário de torpor e apatia, arrependendo-se do empreendimento. Nesse estado de espírito fez uma visita ao seu editor procurando acalmar os ânimos em uma conversa breve. A habitual honestidade de sua natureza levou-a a descrever o que acabara de passar em seus pensamentos. O Sr. Johnson gentil e amigavelmente a acalmou de pronto, no sentido de não se constranger em seu intento, despreocupando-se com as folhas já impressas, que ele, prontamente descartaria para atendê-la. Mary almejava um estímulo à sua empreitada. Não esperava receber encorajamento, no que bem sabia ser um acesso irracional de indolência. O apoio e compreensão do amigo lhe parecendo indulgente, acabou por despertar seu orgulho. Voltou para casa e pôs-se a prosseguir até o final de seu trabalho, sem outras interrupções além do absolutamente indispensável.

É provável que os aplausos que acompanharam sua resposta a Burke, tenham elevado sua autoestima. Sempre sentira muita confiança em suas próprias capacidades, mas, sem dúvidas a sensação de real acolhida e receptividade do público só fez aumentá-la e estimular-lhe à aventura, como qualquer ser humano. Assim, Mary naturalmente procedeu, pouco tempo depois, à composição de sua produção mais célebre, a *Reivindicação dos direitos da mulher*.

Nunca uma autora abraçara uma causa com um desejo mais ardente, não como uma declamadora florescente ou memo vazia da causa, mas uma heroína eficaz. Ela se considerava defensora de metade da espécie humana, que, trabalhando sob tal jugo ao longo do tempo

cognoscível, havia sido degradada da posição de seres racionais, quase rebaixadas ao nível dos animais. Com efeito, viu que muitas vezes mulheres eram mantidas em grilhões de seda e subornadas, em troca de amor, à escravidão, mas o disfarce e a traição serviram apenas para reiterar de forma plena sua oposição ao sistema. Considerava seu sexo, na língua de Calista, “Em todas as esferas, escravas dos homens”. As mais abastadas, alternadamente, sob o despotismo de um pai, um irmão e um marido, enquanto nas classes medíocres e mais pobres, quando não alijadas da aquisição do pão com independência, o eram dos próprios meios de uma subsistência diligente. Tais eram as opiniões que ela nutria acerca do assunto e tais os sentimentos com os quais alimentou suas ideias.

A obra de Mary é, certamente, uma produção muito ousada e original. A força e firmeza com que a autora repele as opiniões de Rousseau, Dr. Gregory e de Dr. James Fordyce acerca da condição das mulheres não pode deixar de causar uma forte impressão em todo leitor mais capacitado. O público em geral formou opiniões muito diferentes a respeito do caráter de sua performance. Muitas das impressões são, sem dúvida, de uma perspectiva masculina. A maneira espirituosa e decisiva com que ela explora o sistema de galanteria e as supostas homenagens com as quais o sexo geralmente é tratado chocou a maioria. A novidade produziu uma inclinação em sua mente confundida com a sensação de injustiça. As criaturas bonitas e suaves que costumam ser encontradas no sexo feminino, e aquela classe de homens não admitia tal beleza sem a serenidade a ela associada, confrontava a posição da autora como doutrina herética e mesmo blasfêmia. Há, com efeito, passagens ocasionais de caráter severo e áspero, incompatíveis com a verdadeira verve da escritora. Mas, se não pertenciam ao seu ânimo permanente, deviam-se ao seu caráter *pro tempore*, registro de seus pensamentos, a despeito de qualquer moderação.

No entanto, junto com esse temperamento rígido, algo digno de uma Amazona grega, presente em algumas partes do livro, é impossível não observar o requinte da imaginação e uma delicadeza trêmula de sentimento que teriam honrado um poeta, pleno de tudo. As visões de uma *Armida* ou uma *Dido*¹⁴⁷.

A contradição foi igualmente grande no que concerne sua apreensão, tanto em relação a autora quanto ao teor do livro em si. Defensora de seu sexo, descrita como determinada a conquistar todos os direitos do homem, dos inclinados por curiosidade e predisposição a

¹⁴⁷ Armida era uma feiticeira de um poema de amor em tempos das cruzadas (personagem fictícia, criada por Torquato Tasso, poeta italiano da renascença). Dido refere-se a lenda da rainha fundadora da cidade-estado de Cartago. Ambas nutriram amores perdidos; Dido, um guerreiro que deveria matar, mas se apaixonou por ele. Armida teve o esposo abatido em combate. Independente dos percalços, sempre se mantinha uma lembrança duradoura pelas perdas dramáticas. Nota da tradução.

conhecê-la, imaginavam deparar-se com desajeitada figura, robusta e musculosa; e não surpreendentemente, encontravam uma mulher adorável, no melhor e mais envolvente sentido, feminina em todas as suas maneiras.

A Reivindicação dos direitos da mulher é, sem dúvida, uma apresentação bem desigual no desempenho de graça, deficiente em método e composição. Quando julgada pelas velhas leis, há muito estabelecidas, da composição literária, dificilmente poderia aspirar à primeira classe de produções humanas. Mas quando consideramos a importância de suas doutrinas e a eminência de genialidade por ela exibida, não parece improvável que seja lida enquanto perseverar e existir a língua inglesa. A publicação deste livro se estabelece como um épico no assunto, e Mary Wollstonecraft terá doravante prestado serviços mais substanciais pela causa de seu sexo do que todos os outros escritores, homens ou mulheres, que alguma vez se sentiram animados em nome da beleza oprimida e ferida.

A censura de qualquer crítica liberal aos defeitos deste desempenho, transforma-se em espanto, quando digo que tal obra de peso inestimável fora iniciada, continuada e finalizada no estado em que agora se apresenta, em um período não superior a seis semanas!

Aqui faz-se necessário que eu retome o assunto da amizade que subsistiu entre Mary e o Sr. Fuseli, provando-se fonte dos eventos mais memoráveis de sua história subsequente. Natural da república da Suíça, passou a maior parte de sua vida na ilha da Grã-Bretanha. A eminência de seu gênio dificilmente pode ser contestada, de fato corroborada pelo testemunho de alguns dos mais consideráveis artistas contemporâneos. Possuía uma das características mais marcantes do gênio, um espírito de aventura ousado e perseverante. O trabalho em que se encontrava então envolvido – uma série de fotos para ilustrações de Milton, em larga escala, produzida por estímulo próprio – é prova disso, se de fato toda a sua vida não o atesta suficientemente.

Sr. Fuseli foi um dos amigos mais antigos de Johnson e tinha o hábito de visitá-lo duas ou três vezes por semana. Mary, cuja característica bem marcante, dentre outras tantas, era a requintada sensação de prazer que experimentava pelas associações visuais, até então nunca havia se interligado tão prontamente, ou estivera intimamente familiarizada com um pintor eminente. Uma vez introduzida ao convívio com o Sr. Fuseli muito apreciou sua companhia, enquanto ele encontrava em Mary uma pessoa mais suscetível às emoções que a pintura almeja impressionar do que em qualquer outra pessoa. A pintura e os assuntos relacionados a esta arte eram seus temas quase constantes de conversação e ambos os consideravam inesgotáveis. Sem dúvidas, uma espécie de exercício muito propício ao seu aprimoramento intelectual.

Nas relações humanas o convívio causa uma alquimia e, se Mary obteve melhorias com o Sr. Fuseli, possivelmente tenha também contraído os efeitos de algumas de suas falhas. No início da vida Fuseli era ardentemente apegado à literatura, mas as demandas de sua profissão o impediram de manter aquele conhecimento extensivo e indiscriminado atribuído a tal erudição, o que os estudiosos das belas-lettras frequentemente possuem. Consequentemente, os textos de seus anos de juventude continuavam sendo seus únicos favoritos. Homero era para o Sr. Fuseli o depositário de toda perfeição humana. Milton, Shakespeare e Richardson também chamavam muita sua atenção. O rival mais próximo de Homero, creio, (que fosse possível alguém rivalizá-lo) era Jean Jacques Rousseau. Um jovem abraça a opinião de seu escritor favorito, e Fuseli não tivera tempo de revisar sua opinião de juventude. Impressionado com a concepção de Rousseau da perfeição do estado selvagem e do nível de abortividade essencial à civilização, o Sr. Fuseli olha para todas as menores tentativas de melhoria com um espírito deveras aproximado do desprezo e da indiferença. Uma de suas posturas favoritas era a divindade do gênio. Este, um poder que viria direto do Criador de todas as coisas aos primeiros ensaios de um homem de verdadeiro gênio, e como tais, dispensando correções e revisionismos. Acrescente-se a isso que o Sr. Fuseli fosse uma espécie de mentalidade cáustica, com muita inteligência e disposição para censurar tudo o que era novo ou moderno. Acredito que Mary tenha saído da escola do Sr. Fuseli mais cínica do que quando entrara.

Mas a principal circunstância referente à relação de Mary com o célebre artista ainda precisa ser registrada. Ela o encontrava frequentemente, com quem se encantou, divertiu e instruiu. Sendo ele um pintor era impossível que não desejasse ver suas obras e, consequentemente, frequentar sua casa. Por visitá-lo, suas visitas foram retribuídas. Não obstante a desigualdade de seus anos, Mary não tinha temperamento para vivenciar tamanha intimidade com um homem de mérito e gênio, sem amá-lo. Os sentimentos que desfrutou com sua arte foram transferidos e associados à sua pessoa. O que experimentou a esse respeito foi, sem dúvida, aumentado pelo estado de celibato e restrição em que vivia até então, e ao qual as regras da sociedade polida condenavam a uma mulher solteira. Ela concebeu um carinho pessoal e ardente por ele. O Sr. Fuseli era casado e sua esposa conhecia Mary. Percebendo prontamente as restrições que essa circunstância lhe parecia impor, tentou adaptar-se a quaisquer dificuldades. Não que fosse insensível ao valor dos afetos domésticos entre pessoas de sexo oposto, mas por desprezar a mera suposição de sua conduta alheia às leis de seu tempo.

Talvez não seja mais apropriado do que o presente para declarar seus princípios sobre este assunto, pelo menos como se encontravam quando a conheci melhor. Ela atribuía um grande valor à afeição mútua entre pessoas de sexos opostos. Tratava-se do principal consolo

da vida humana. Sua máxima era: “a imaginação deveria despertar os sentidos, e não os sentidos a imaginação”. Em outras palavras, que o que fosse relacionado à gratificação dos sentidos deveria ser suscitado em um ser humano de mente pura, apenas como consequência de uma afeição individual. Ela considerava os modos e hábitos da maioria do nosso sexo a esse respeito, com forte desaprovação, concebendo que a verdadeira virtude prescreveria o celibato mais pleno, somente das afeições, e a fidelidade mais perfeita a estas quando existissem. Não há razão para duvidar que, se o Sr. Fuseli tivesse se separado no período de sua declaração, teria sido o homem de sua escolha. Do jeito que era, concebeu ser praticável e elegível, cultivar uma afeição distinta por ele e promovê-la por meio de relações carinhosas, com uma reciprocidade de gentileza, sem se afastar no menor grau de suas regras pessoais de conduta.

Em setembro de 1791, deixou a casa que ocupava em George-Street, indo para um grande e luxuoso apartamento em Store Street, em Bedford-Square. Começou a pensar que fora rígida demais no que tangiam as leis da frugalidade e da abnegação, às havia se submetido em sua carreira literária e, naquele momento, aflorou seu asseio por limpeza, sempre observado escrupulosamente, com certo grau de elegância, inclinando-se às indulgências moderadas por móveis e acomodações, pelas quais retinha um gosto forte e incólume.

Foi no mês de novembro do mesmo ano (1791) que o escritor dessa narrativa esteve pela primeira vez na companhia da pessoa com quem futuramente se relacionaria. Estávamos na casa de um amigo, junto com o Sr. Thomas Paine¹⁴⁸, e uma ou duas outras pessoas. O intento, parcial, era ver o autor dos Direitos do Homem, com quem nunca conversara antes.

A entrevista não foi muito afortunada; Mary e eu saímos mutuamente descontentes. Não havia lido sua obra; mal olhara sua resposta a Burke e fiquei incomodado, pois homens de letras tendem a ser irritáveis com determinados conteúdos ofensivos, repelindo as inconsistências gramaticais, minuciosamente rígidos com certos pontos da composição. Eu tinha, portanto, pouca curiosidade em conhecer a Sra. Wollstonecraft e, por outro lado, estava muito interessado em conversar com Thomas Paine. O Sr. Paine de costume não era um grande falador, embora ocasionalmente fizesse algumas observações perspicazes e marcantes; a conversa se manteve, portanto, entre Mary e eu. Consequentemente, ouvi-a com muita frequência quando desejava saber as opiniões dele.

Abordamos uma variedade considerável de tópicos, particularmente sobre os personagens e ações de certos homens eminentes. Mary, como já foi observado, adquiriu o pernicioso hábito de ver o lado sombrio das coisas e estabelecer fortes censuras onde as circunstâncias

¹⁴⁸ Thomas Paine foi um intelectual e político britânico, influente na Revolução francesa e americana, além de figurar no rol dos Pais Fundadores dos Estados Unidos. Nota da tradução.

eram duvidosas em qualquer aspecto. Eu, contrariamente, era propenso a opiniões favoráveis e, particularmente, onde encontrava marcas de genialidade inequívoca, fortemente inclinado à suposição de virtude generosa e viril. Debates, assim, Voltaire e outros polêmicos, que mesmo tendo obtido de alguns ardente admiração, haviam sido severamente criticados pela maioria. Ela, finalmente, viu-se provocada a me dizer que aquele tipo de enaltecimento, esbanjado forma eu fizera, não poderia fazer nenhuma exaltação nem para o elogiado, ou para seu comentador. Discutimos algumas questões sobre religião, das quais sua aquiescência foi bem maior que a minha. À medida que a conversa prosseguia, fiquei insatisfeito com meu próprio tom. Abordamos grande variedade de tópicos, sem forçar ou estabelecer qualquer conexão mais profunda. Em outra ocasião lhe fiz a justiça, confessando minhas considerações sobre ela em conversa com conhecidos, durante a ceia; embora pouco explanar minha culpa, admiti nela a firmeza de um pensamento ativo e independente, não obstante a recíproca não ter sido verdadeira. Nos encontramos duas ou três vezes no curso do ano seguinte, mas fizemos pouco progresso no intuito de uma relação mais cordial.

No final de 1792, Mary partiu para França, onde residiu por mais de dois anos; sua principal motivação no período estava direcionada ao Sr. Fuseli, creio eu. A princípio, considerou razoável e correto cultivar o que me é permitido chamar de afeição platônica, mas, com o passar do tempo não encontrou plena satisfação neste intuito, frustrando suas expectativas. Apesar do prazer de sua companhia, que verdadeiramente gostava, percebeu que qualquer coisa a mais seria fruto de vã esperança infundada. Sua imaginação ardente estava continuamente conjurando imagens da felicidade que ela poderia ter vivido se a sorte tivesse favorecido sua união mais íntima. Se percebia inclinada ao afeto doméstico e por todas aquelas ternuras que os homens de sensibilidade sempre tratam como o lado mais caro à sociedade. Não se sentia atraída pelo convívio social frívolo e as conversas supérfluas. Se sentia sozinha, por assim dizer, no meio de sua própria espécie, e lamentou-se ao refletir que os melhores anos de sua vida haviam sido gastos nessa solidão sem conforto. Essas ideias fizeram de sua relação cordial com o Sr. Fuseli, que a princípio fora um de seus maiores prazeres, uma fonte de tormento perpétuo. Percebeu que era necessário romper a cadeia dessa associação em sua mente e, para esse fim, determinada a buscar novos climas, se misturou em um cenário diferente.

Singular que durante sua residência na rua Store, por um período de pouco mais de doze meses, nada tenha produzido, exceto por alguns artigos na *Analytical Review* (Revisão Analítica). Suas meditações literárias foram principalmente empregadas para a sequência dos *Direitos da Mulher*, não obstante nenhum dos escritos ou rascunhos do referido período comprove este seu objetivo.

5.2.1.7 Memórias – Capítulo VII. 1792-1795

Originalmente, o plano de Mary referente a sua permanência na França não era preciso em termos de sua duração, sendo seu único objetivo o esforço para curar sua mente abalada. Com isso, nem mesmo suspendeu sua hospedagem em Londres e, para alguns amigos que a viram pouco antes de sua partida, mencionou apenas uma ausência de seis semanas.

Não é de se admirar que a excursão tenha produzido os efeitos esperados. Estava em uma terra de estranhos, não conhecia ninguém, enfrentando dificuldades de comunicação para entender e se expressar no idioma do país. Sua primeira residência foi em uma mansão espaçosa para a qual fora convidada, mas o anfitrião (Monsieur Fillietaz) estava ausente no momento de sua chegada. A princípio, portanto, se viu cercada apenas por criados. Uma persistente melancolia removia toda beleza de tudo que presenciava e, sob este estado de ânimo, iniciou uma série de cartas sobre o caráter da nação francesa, uma das quais encaminhou ao seu editor, cuja publicação encontra-se na coleção de seus livros póstumos (complemento destas memórias). Esse trabalho logo foi interrompido e era, como ela justamente observou, tingido do temperamento saturnino que naquele momento permeava seus pensamentos.

Mary visitou várias famílias agradáveis em Paris e fortaleceu sua amizade com Paine. Lá também travou amizade muito sincera com Helen Mary Williams, autora de uma coleção de poemas de mérito incomum, que também residia em Paris. Outra pessoa a quem sempre se referiu com ardor, tanto pela excelência de sua disposição quanto pela perspicácia de sua genialidade, foi o Conde Slabrendorf, de origem sueca, creio. Desnecessário mencionar que ela conhecia pessoalmente a maioria dos líderes da Revolução Francesa.

Mas a casa que creio ter frequentado no período era a do Sr. Thomas Christie, um homem de atividades mercantes a quem se atribui a escrita de um volume sobre a Revolução Francesa. Com a Sra. Christie sua interação era mais intimista do que com o marido.

Por volta de quatro meses após de sua chegada a Paris, em dezembro de 1792, estabeleceu uma ligação que lhe trouxe de volta a velha sensação esperada de tranquilidade e plenitude. Tal figura (cujo nome seria inútil suprimir, dado o alcance da reputação de Mary), era Gilbert Imlay, um norte-americano.

O lugar em que o viu pela primeira vez foi na casa do Sr. Christie, em que se note, inicialmente, seus sentimentos foram de antipatia; assim mantidos por algum tempo, evitou encontrá-lo sempre que possível. Após fazê-lo, no entanto, rapidamente seus sentimentos mudaram, tornando-se mais gentil à sua presença.

Antes que tudo isso ocorresse, Mary decidiu viajar à Suíça, por razões financeiras. Contudo, encontrou algumas dificuldades em obter um passaporte, além de sua relação com o Sr.

Imlay, que acabou por determinar sua escolha por um alojamento em Neuilly, vila a cinco quilômetros de Paris. Sua habitação ali era uma casa solitária no meio de um jardim, sem outros habitantes além dela e o jardineiro, um homem velho que realizava muitas funções na residência e, por vezes, até mesmo disputava a honra de arrumar a cama. O jardineiro tinha uma grande veneração por sua hóspede e lhe disponibilizava, quando sozinha, algumas uvas de um tipo particularmente fino, as quais Mary não conseguiria sem certa dificuldade, a não ser se algum visitante lhe trouxesse. Foi ali que concebeu, em grande parte, a escrita de sua *Visão histórica e moral da Revolução Francesa*¹⁴⁹, na qual, como observou, eram incorporadas à maioria das observações que havia colecionado em suas Cartas, obra escrita com mais sobriedade e alegria do que o tom inicial. À noite, estava acostumada a se refrescar com uma caminhada em um bosque vizinho, hábito do qual seu anfitrião se esforçava, em vão, por dissuadi-la, recontando os diversos assaltos e assassinatos horríveis que haviam sido cometidos ali.

Acerca do início do apego que Mary agora estabelecia não confidenciava, tampouco pedia conselhos para tais assuntos do coração; sempre imaginou ser falta de decoro estabelecer qualquer confidência sobre assuntos amorosos, para ela de natureza sagrada. O início de sua ligação se deu em meados de abril de 1793, relação mantida oculta por quatro meses. Ao término desse período, um fato expôs sua condição. A convenção francesa, exasperada com a conduta do governo britânico, particularmente no Caso de Toulon, estabeleceu um decreto contra os cidadãos deste país em um artigo no qual os ingleses residentes na França foram condenados à prisão até o retorno da paz geral. Mary se opusera a um casamento com Imlay no início de seu relacionamento por não desejar envolvê-lo em certos embaraços familiares aos quais estava exposta, tampouco onerá-lo das demandas pecuniárias de custeá-la. No entanto, considerava seu compromisso de natureza sagrada, planejando assim emigrar para a América, logo que reunissem condições financeiras, permitindo-lhes o enlace de modo adequado. No entanto, o decreto referido habilitava Mary a tomar o nome de Imlay, devido à natureza de sua conexão, sem a obrigatoriedade de um casamento; o que de fato ela aquiesceu ser seu direito fazer, obtendo um certificado do embaixador americano que a estabelecia como esposa de um nativo daquele país.

Sendo seu compromisso assim declarado, ambos acharam apropriado residir sob o mesmo teto e, para este fim, seguiram para Paris.

Mary chegava agora à condição, anos antes imaginada, da mais substancial perspectiva de felicidade. Até então havia sido jogada e agitada pelas ondas do infortúnio. Sua criação,

¹⁴⁹ Nenhuma parte deste trabalho foi encontrada entre os pertencentes deixados pela autora. Nota do autor.

como costumava dizer, tinha conhecido poucos dos carinhos que constituem a principal felicidade da infância. O temperamento de seu pai havia contribuído bem cedo à sua mente um elenco severo de pensamentos, substituindo a inflexibilidade resiliente à confiança do afeto. A alegria de do início de sua consciência sobre a feminilidade, escurecida por uma vigília sobre o leito de morte de sua mãe e a calamidade ainda mais aflita de sua irmã. Seus esforços para estabelecer uma independência conjunta para suas irmãs e para si mesma haviam sido atendidos, não obstante com sucesso parcial e pouco prazer. Sua primeira paixão juvenil, a amizade por Fanny, havia enfrentado muitas decepções e, em boa parte, uma melancolia pela catástrofe prematura da amiga. Logo após tantas mortificações acumuladas se envolveu em uma disputa com um parente próximo, (a quem considerava pessoa desprovida de princípios), sobre os destroços da fortuna de seu pai. Neste caso, sofrera duplo golpe: o da indignação moral, e outro, do desapontamento pela retribuição à sua benevolência e esforços para ajudar os familiares. Finalmente, quando estabeleceu uma afeição romântica e carinhosa pelo Sr. Fuseli, imaginara ter encontrado nele o consolo de seus cuidados, percebendo tarde demais, que, ao pressionar continuamente seus interesses na idealização infrutífera de afetos enganosos, sem a felicidade doméstica, só aumentava a pungência aos sentimentos que a estavam destruindo.

Alguns poderão considerar que os males aqui enumerados não estão entre os mais terríveis do catálogo de calamidades humanas, mas males assumem seu caráter mais pela constituição da mente daquele que os sofre do que por sua natureza abstrata. Sobre um homem de disposição dura e insensível, as flechas do infortúnio frequentemente caem sem sentido e impotentes. Há pessoas, de modo algum duras e rígidas, que sob um estado de espírito elástico e voraz, reiteradamente olham o lado justo das coisas e, mesmo depois de sofrer uma queda, reerguem-se imediatamente, seguindo seu curso com a mesma ânsia, esperança e alegria de antes. Por outro lado, não nos encontramos com frequência com pessoas dotadas da mais requintada e delicada sensibilidade, cujas mentes parecem feitas de uma textura quase fina demais para enfrentar as adversidades de assuntos humanos, e para as quais o prazer é transitório e a decepção uma agonia indescritível. Esse personagem é minuciosamente descrito pelo autor da obra *Os sofrimentos do jovem Werther*. Mary era, nesse aspecto, uma Werther do sexo oposto.

Guardava em si um coração ferido e doente, buscando refúgio nos braços de um amigo querido. No entanto, não se manteve queixosa e abatida com sua nova escolha. Pelo contrário, todo o seu caráter parecia mudar com a fortuna deste encontro. Suas tristezas e a depressão de seu espírito foram esquecidas e Mary assumiu toda a simplicidade e vivacidade de uma mente jovem. Assemelhava-se a uma serpente sobre uma rocha, que se lança ao pântano e aparece novamente com o brilho, a elegância e a atitude ágil para retomar seu lugar ao sol. Sentia-se

divertida, cheia de confiança, bondade e simpatia. Seus olhos assumiram novo brilho, e suas bochechas nova cor e suavidade. Sua voz ficou alegre, o temperamento transbordava de bondade universal e aquele sorriso de ternura fascinante do dia a dia lhe iluminava rosto que todos os que a conheciam lembrariam tão bem, pois havia conquistado de coração e alma, o carinho de quase todos que o contemplavam.

Mary se apoiava então sobre alguém cuja honra e princípios exaltava. Nutriu por ele afeição única em que não via necessidade de restrições, pois um coração como o dela não fora forjado para entregar-se pela metade. Sua concepção da “ternura e do valor de Imlay tinha se integrado plenamente em seu coração”, e ela “se agarrou a este sentimento como uma gavinha ao olmo¹⁵⁰ no qual desejava se apoiar”. Tudo isso se apresentava a ela como uma “nova linguagem”, e, “consciente de não almejar ser uma planta parasita como a gavinha”, dispôs-se a incentivar e promover o florescimento vigoroso dos afetos. Sua confiança era inteira, seu amor era ilimitado. Pela primeira vez em sua vida dava livre curso às sensibilidades de sua própria natureza.

O enlace do casal se fortaleceria logo em seguida com as suspeitas de Mary de uma gravidez.

Sua vida em Paris, no entanto, foi interrompida precocemente pelas circunstâncias dos negócios de Imlay, contraídos na expectativa de sustento de sua família e na corrente especulativa da crise para os negócios na França. Seus negócios o levaram a Havre de Grace no mês de setembro, então chamado Havre Marat, provavelmente para supervisionar o transporte de mercadorias. Na ocasião, Mary permaneceu na capital.

A solidão que agora sentia se provou um fardo inesperado, e como seus afetos domésticos constituíam seu objetivo principal, logo percebeu que Imlay “não compartilhava as mesmas emoções ternas em relação ao lar”, impressão que sempre a magoava. Esperava seu retorno de semana a semana, e de mês a mês, mas uma sucessão de negócios parecia detê-lo em Havre. Ao mesmo tempo, o caráter sanguinário que o governo da França começou diária e mais decisivamente a assumir contribuiu para banir a tranquilidade dos primeiros meses de sua gravidez. Antes de deixar Neuilly, ao entrar em Paris a pé (creio que pela Place de Louis Quinze), na ocasião em que uma execução acabara de acontecer com agravantes peculiares, chegou a ver o sangue da guilhotina ainda fresco sobre a calçada. As emoções de sua alma, então expressas em exclamações indignadas, foram silenciadas por um espectador prudente que a alertou de seu perigo, induzindo a esconder seus descontentamentos. Ela me descreveu, mais de uma vez, a

¹⁵⁰ Original, Elm, ou arvore alta. Nota da tradução.

angústia que sentiu ao ouvir da morte de Brissot, Vergniaud e dos vinte deputados assassinados pelo governo francês como uma das sensações mais intoleráveis que já havia experimentado.

Percebendo o recorrente adiamento da volta de Imlay, decidiu se juntar a ele em Havre, em janeiro de 1794. O motivo que a influenciou, porém, creio que o principal, teriam sido as crescentes crueldades de Robespierre e o desejo que sentiu de estar em qualquer outro lugar, longe da infeliz cidade, presenciando a perpetração de tais ações.

De janeiro a setembro o casal viveu junto em grande harmonia, residindo em Havre, onde nasceu sua filha em 14 de maio, a quem nomearam Frances em memória à querida amiga de sua juventude, cuja imagem nunca fora apagada de sua memória.

Em setembro, Imlay partiu de Havre para o porto de Londres. Por ocasião da partida, imprescindível aos negócios, tentou persuadir Mary a deixar Havre e voltar a habitar Paris. Robespierre já havia sido deposto, e conseqüentemente, a única objeção à residência na capital não mais existia. Imlay já estava em Londres antes que empreendesse a jornada, a mais fatigante que já fizera; a carruagem na qual viajava tombou pelo menos quatro vezes entre Havre e Paris!

Esta ausência, diferentemente da do ano anterior, foi mais curta. Em dois meses se reuniram novamente em Paris. No entanto, o reencontro provou-se o prelúdio de uma separação eterna. As agonias de tal separação, ou abandono, suscitou muitas suposições em Mary, todas reiteradas pelo modo como tudo se deram, tanto por sua ambigüidade quanto pelo que adviria das circunstâncias. O evento produziu um efeito permanente em sua mente, à força, por assim dizer, de uma dolorosa disciplina, que a impedia redirecionar suas energias e a elasticidade de seu caráter para outros fins.

A procrastinação, contudo, lhe foi algo vantajosa, pois adiou o dia mais terrível. Mary não suspeitou das calamidades que a aguardavam até o final do ano, ganhando assim mais três meses de relativa felicidade. Felicidade que lhe custou muitíssimo, e penso que nenhuma criatura humana tenha sofrido mais miséria do que a experimentada por ela no ano inteiro de 1795 na vida dessa mulher incomparável. Ano perdido naquele tipo de desespero em que qualquer cultivo de esperança se perde.

Por que se apegara obstinadamente a uma paixão tão infeliz e sem sorte? Sendo da própria essência do afeto a busca por perpetuidade, aquele que não ama é capaz de renunciar a esse sentimento sem sofrer a mais notória das lutas que nossa natureza é capaz de suportar. Adicionado a isso, Mary havia dedicado seu coração a essa escolha, e uma das últimas impressões dignas de sua resiliência acerca de tudo fora a consciência da inutilidade da pessoa em quem depositara todo seu apreço. Mary lutou para ter uma opinião favorável da natureza humana, lutou por uma mente afinada à sua, com integridade e fidelidade para o descanso. Imlay

comprometeu-se a provar, em suas cartas escritas imediatamente após sua completa separação, que sua conduta em relação a ela era reconciliável e digna da mais estrita retidão, mas, sem dúvida, Mary tinha uma opinião diferente da questão¹⁵¹. O que quer que o leitor decida a esse respeito, uma sensação, creio admitir sem hesitar: o de pena pelo erro do homem que, estando na posse de uma amizade e do afeto como os dela, pode atribuí-los um valor tão reles, e “como um selvagem, que joga fora a preciosa pérola, desperdiça riqueza maior que toda a sua tribo”.

5.2.1.8 Memórias – Capítulo VIII. 1795 e 1796

Em abril de 1795, Mary retornou mais uma vez a Londres, sendo solicitada a fazê-lo por Imlay, que lhe enviou um servo a Paris para acompanhá-la na viagem antes que ela pudesse completar os seus preparativos para ir pelos próprios esforços. Mas, apesar dessa aparente tranquilidade, ela veio para a Inglaterra com o coração temeroso, não ousando, depois de todas as incertezas e angústias sofridas, confiar em qualquer indício de esperança.

Os pressentimentos sombrios de sua mente foram, de fato, confirmados. Imlay já estava envolvido com outra mulher, uma jovem atriz de uma companhia itinerante. Suas atenções a Mary, com isso, foram formais e restritas, com pouca interação entre eles. A mudança não escapou ao seu olhar penetrante. Ele atribuiu tudo à pressão dos negócios e alguns constrangimentos pecuniários que, naquele momento, lhe pesavam; mas, isso pouco importou a Mary, percebendo com pouco esforço, que suas afeições haviam sido perdidas para sempre.

É impossível imaginar um período de maior dor e mortificação do que este que Mary enfrentou nas sete semanas, do dia 16 de abril a 6 de junho, em uma casa mobiliada e providenciada por Imlay. Viera para a Inglaterra em busca da felicidade, um país pelo qual, naquele momento, guardava profunda “repugnância, quase ao nível do horror”. Temia que essa felicidade a tivesse escapado completamente, mas acabou encorajada pela ânsia e impaciência com que Imlay parecia manifestar por sua chegada. Quando o viu, todos os seus medos foram confirmados. Que quadro fora capaz de formar para si mesma, da ternura de seu reencontro após um intervalo de tanta angústia e apreensão! Mil imagens desse tipo estavam presentes em sua ardente imaginação. Inútil nessas ocasiões qualquer reserva ou censura, na tentativa de conter as emoções de um coração apaixonado. Mas as esperanças nutridas até ali foram rapidamente destruídas. A recepção de Imlay foi fria e constrangida. Seguidas de discussões (“explicações”,

¹⁵¹ Uma pessoa, de quem Mary obteve algum auxílio no período foi Archibald Hamilton Rowan, que recentemente se tornara fugitivo da Irlanda em consequência de um processo político, e em quem encontrou aquelas qualidades que sempre lhe foram eminentemente atraentes: grande integridade de disposição e bondade de coração. Nota do autor.

por assim dizer), quase cruéis, que apenas aumentaram a angústia de seu já enlutado coração! Pouco inclinadas ao esclarecimento da situação foram assertivas o suficiente para deixar claro seu caráter irremediável.

Mary foi incapaz de manter-se serena na situação crítica em que se encontrava. “Amor querido, amor deludido!” como se expressou a um amigo tempos depois, “razão rigorosa pela qual se viu forçada a renunciar; e diante de suas perspectivas racionais destruídas, assim como havia aprendido a contentar-se com os prazeres arrazoados”. Assim, a vida se tornava um peso intolerável. Enquanto distanciada de Imlay podia estabelecer propósitos de reparação e independência para si mesma, mas vivendo sob o mesmo teto que ele já não podia se conter dos esforços para reviver sua cordialidade mútua; esforços malsucedidos que continuamente adicionavam combustível ao fogo que a destruía. A essa altura Mary considerava a morte sua única saída.

Esta parte de sua história encontra-se envolvida em considerável obscuridade. Só sei que Imlay tomou consciência deste propósito mórbido de Mary num momento em que não tinha a certeza de já ter sido executado, tendo seus sentimentos despertados pelo conhecimento. Talvez por sua atitude e postura a vida dela tenha sido, naquele momento, salva. Ela se decidiu pela vida. Determinada neste sentido, tomou uma atitude digna da coragem e da afetividade de sua mente. Imlay estava envolvido em dificuldades consideráveis referentes a uma aventura mercantil na Noruega. Tal situação exigia a presença de algum agente muito criterioso. Mary decidiu fazer a viagem, tomando a responsabilidade para si e a condução do negócio em suas mãos. A viagem parecia a coisa mais adequada à recuperação de sua saúde e, possivelmente, de seu espírito, abalado pela crise em que viviam. Também parecia gratificante aos seus sentimentos ajudar o homem que havia lhe tratado com tamanha indelicadeza, mas a quem ardentemente desejava se reconciliar. O momento de seu desespero, conforme o registrado, teria ocorrido no final de maio e, cerca de uma semana depois, Mary partiu para a nova expedição.

A narrativa de sua viagem pelo mundo e talvez o livro de viagens que tão irresistivelmente possa prender o leitor nunca encontrou o caminho de uma publicação. As durezas ocasionais e aspereza de caráter que se destacam em sua *Reivindicação dos Direitos da Mulher*, aqui desaparecem por completo. Se houve um livro calculado para fazer um homem apaixonado por sua autora, este me parece ser o caso. A narrativa fala de suas tristezas, nos enchendo de melancolia dissolvida em ternura, enquanto demonstrando um gênio que comanda toda a nossa admiração. A aflição temperou seu coração a uma suavidade quase sobre-humana, e a gentileza de seu espírito parece precisamente concordar com todo o romance de um apego ilimitado.

Assim suavizada e melhorada, cheia de imaginação e sensibilidade, com tudo o mais do “que os jovens poetas almejam quando amam”, Mary retornou a Inglaterra e, se ele o desejasse, para os braços de seu antigo amante. Seu retorno foi apressado pela ambiguidade, para sua apreensão, da conduta do companheiro. Ele prometeu encontrá-la, quando retornasse da Noruega, em Hamburgo, para que dali passassem algum tempo juntos na Suíça. No entanto, o estilo das cartas recebidas durante a turnê não lhe trazia qualquer segurança, e ela lhe escreveu pedindo explicações urgentes em relação ao estado de seu compromisso. Em sua resposta, que a alcançou em Hamburgo, ele tratou suas perguntas como “extraordinárias e desnecessárias”, desejando que ela se esforçasse para decidir por si mesma. Sentindo-se incapaz de aceitar isso como uma explicação, Mary instantaneamente navegou para Londres na primeira oportunidade para concluir a suspeita que assolava sua alma.

Pouco depois de sua chegada a Londres, logo no início de outubro, confirmou a certeza que buscava. Imlay colocou-a numa hospedagem, mas a negligência experimentada por ela após ter se acomodado, mostrou convicção de algo muito errado, apesar de afirmações contrárias. Depois de novas investigações, por fim foi informada por um servo sobre o real estado do caso. Sob o choque imediato e dolorosa certeza, seu primeiro impulso foi confrontá-lo na casa de sua nova amante. Qual tenha sido a natureza particular deste encontro não posso precisar. Suficiente dizer que a miséria da noite que sucedeu à descoberta fatal a impressionou com a sensação de que ela teria preferido sofrer mil mortes a passar semelhante desolação.

A agonia fez-se em uma espécie de serenidade desesperada; decidida a se lançar no Tamisa e não satisfeita com qualquer local mais próximo a Londres, pegou um barco e remou para Putney. Seu primeiro pensamento a levou à ponte Battersea, local que considerou público demais. Era noite quando chegou a Putney e a esta altura uma violenta chuva caía, o que lhe sugeriu a ideia de subir e saltar da ponte. Permaneceu sob o dilúvio até suas roupas estarem completamente encharcadas, como um peso extra; demorou meia hora ao relento sem encontrar um ser humano em trânsito. Pulou do topo da ponte, mas, ainda parecia ter dificuldade em afundar, o que se esforçou em combater, pressionando as roupas ao redor do corpo. Depois de algum tempo, não sentiu mais nada, mas sempre aludiu à dor que sentira na ocasião, e que se tivesse podido escolher outra maneira de morrer, teria sido impossível equipará-la às sensações daquele evento. Guardo dúvidas se isso possa ser atribuído à mera natureza da asfixia, ou à atitude mais do que natural de um espírito desesperado.

Depois de inconsciente por considerável tempo, Mary foi resgatada pelos esforços daqueles por quem o corpo foi encontrado. Procurou com firmeza fria e deliberada pôr fim à sua existência, e embora sem perspectivas de um momento de alegria e felicidade, seguiu em frente.

Talvez não seja um caso pouco frequente entre as tentativas de suicídio que encontremos motivos para supor, em caso de sobrevivência ao propósito sombrio, que, em um período subsequente, as vítimas tenham sido consideravelmente felizes. De fato, em certa medida, a inclinação surge da própria natureza de um espírito autodestrutivo, o que implica certo grau de angústia, em que a constituição da mente humana não tolere por tão longo período a deslegitimação. Uma reflexão séria. Nenhuma pessoa se destruiria por impaciência à dor se contasse com a certeza moral de que ainda havia anos de prazer reservados à sua caminhada. Talvez seja uma tentativa fútil arrazoar com um indivíduo sob o estado de espírito que precede o suicídio. O raciocínio moral nada mais é do que o despertar de certos sentimentos: sendo o sentimento pelo qual é acionado aos seus intentos muito intenso para permitir quaisquer impressões de mediania e reequilíbrio. Contudo, se não se pode esperar que a perspectiva de tranquilidade e prazer futuros tenha muito peso sobre aquele cujo objetivo imediato seja o suicídio, é muito mais desejável que esses impressionem suas mentes, em seus momentos de sobriedade com uma concepção que, sendo habitual, pareça agir como antídoto bem-sucedido ao paroxismo do desespero.

A situação de Mary resultou em um prolongamento de suas relações com Imlay, que lhe enviou um médico. A Sra. Christie expressou seu desejo de que Mary se mudasse para a casa dela, na Praça Finsbury. Nesse meio tempo, Imlay garantiu que seu presente relacionamento era apenas uma relação casual, erótica, suscitando em Mary a ideia de que seria dela a decisão final de sua reconciliação. A real intenção da sugestão era clara, mas surtiu um efeito inesperado nela. Despertando sua energia diante da necessidade de levar o caso a uma solução e não mais sofrer meses ou anos na incerteza ou suspeita, decidiu-se, inspirada, a uma solução extraordinária. A linguagem que empregou à ocasião foi precisamente a que se segue: “Se é para vivermos juntos que seja agora. Você não pode romper abruptamente o que construiu. É indigno da minha coragem e caráter esperar nas incertezas dessa relação. Estou determinada a tomar uma decisão. Concorde então, no momento, em morar com você e a mulher a quem se associou. Acho importante que você aprenda a sentir pela sua filha o carinho de um pai, no convívio habitual. Mas, se você rejeitar esta proposta, terminamos aqui. Você está livre. Não nos corresponderemos mais. Não teremos nenhum tipo de relação. Eu estarei morta para você”.

Diante da proposta, por mais extraordinária e imprudente, Imlay aceitou, chegando a levá-la para olhar uma casa que ele pretendia alugar, no intento de agradá-la. Pensando melhor, porém, acabou desistindo de seu intento logo em seguida.

No mês seguinte partiu com a amante, dirigindo-se a Paris, onde permaneceram três meses. Mary, pouco antes disso, instalou-se em um alojamento em Finsbury, onde, por algum

tempo, quase não viu ninguém além da Sra. Christie, por quem acabou escolhendo o bairro; seguiu como que “existindo”, dizia, “em uma tumba viva; sua vida um esforço de fortaleza, sempre tensionada”.

Inevitável que seus pensamentos recorressem à velha paixão que mesmo todo o sofrimento não havia sido capaz de extinguir. Consequentemente, assim que Imlay retornou à Inglaterra, não pôde se conter em um novo esforço para vê-lo mais uma vez. “Durante sua ausência, o carinho que sentia a levava ao elenco de inúmeras desculpas pela conduta do companheiro”, e ela possivelmente desejava acreditar que sua atual ligação fosse meramente casual, como ele mesmo havia definido. A esse propósito observou que ele “não respondeu, exceto declarou, com injustificável veemência, que não voltaria a vê-la”.

Essa resposta, contudo, por mais irritante que fosse, não foi o final definitivo do caso. O Sr. Christie possuía negócios com Imlay, ao mesmo tempo em que a casa do Sr. Christie era a única a qual Mary costumava visitar. A consequência disso foi que por ocasião de uma visita aos Christie acabou deparando com Imley em sua sala de visitas. A casa estava cheia de convidados; a senhora Christie, ouvindo a voz de Mary no corredor, correu até ela para impedir sua entrada ao salão, mas ela não se deixou acalmar. Como me confessou depois, não admitia recuar e se envergonhar à presença de alguém por quem se considerava tão ferida e humilhada. A filha deles estava junto. Entrou e, de maneira firme, imediatamente levou a criança, agora com quase dois anos de idade, aos joelhos de seu pai. Ele se retirou com Mary para outro aposento, prometendo um jantar na casa dela no dia seguinte.

Na entrevista que se seguiu a esse encontro, Imley agiu amistosamente de maneira a acalmar o desespero de Mary. Apesar de se comportar de forma distinta, em sua saída ela o julgou insensível; uma severidade tornou-se a sensação habitual à presença daquele homem. Mary, pronta a agarrar-se a qualquer fantasma de felicidade, viu em seus modos o raio de sol a lhe despertar a esperança de sua volta. Por um instante, entregou-se às delusões e, mesmo depois de expirado o período de delírios, manteve o olhar triste e perdido, pairando na perspectiva da reconstrução insubstancial de uma reconciliação.

A seu pedido, ela manteve o sobrenome de Imlay, que, pouco tempo depois, ele acabou por exigir de volta. “Não o fez”, como se expressou em uma carta, “pelo mundo – nem um pouco – mas, por não estar disposta a enfrentar o problema ou se afastar em nome das aparências, quando, na realidade, não poderia”.

No dia seguinte a este encontro, partiu para o interior, onde passou quase todo o mês de março. Foi nesta viagem que alguma comunicação epistolar com Imlay a induziu resolutamente a expulsar de sua mente, todas as dúvidas restantes acerca de sua conexão.

Mary estava ciente de que todas as exigências de tolerância em relação a ele, em relação aos seus deveres para com a filha e até da mera indulgência com sua própria consideração não seriam cumpridas. Decidiu despertar e se desapegar daquele que para ela fora uma fonte de amargura inesgotável. Sua residência atual, próxima à natureza, foi favorável a esse propósito. Hospedou-se na casa de uma velha e íntima amiga, a senhora Cotton, cujo interesse em ajudá-la era sincero. O vizinho mais próximo da Sra. Cotton era Sir William East, baronete, e, pelo efeito conjunto da bondade de sua amiga e atenções hospitaleiras e distintas dessa família respeitável, Mary obteve um benefício considerável. Ela havia se distraído quando em viagem à Noruega, mas enquanto naquele momento sua mente constantemente retornava, ansiosa, às conjecturas acerca da conduta futura de Imlay, agora, com um espírito elevado e destemido, declinava estes pensamentos, sendo impelida a fazer mais um esforço pela vida e pela felicidade.

Somente o reencontrou uma vez, logo após seu retorno à cidade. Encontraram-se por acidente sobre a New Road; ele apeou de seu cavalo e caminharam por algum tempo; reencontro que não lhe causou qualquer emoção opressiva.

Seja como for Mary nunca se referiu a Imlay com amargura e ficava descontente quando qualquer pessoa, em sua presença, expressava desprezo por ele. Mesmo conhecida por seu forte senso de indignação, Mary nunca guardava rancor, e em pouco tempo guardou um senso de equanimidade e uma digna serenidade em relação ao assunto.

A questão com Imlay só seria resolvida em março de 1796. Vale notar que ela, diferentemente das pessoas comuns sob extrema angústia mental, não sofreu todo este processo, aprofundada em apatia e debilidade. O leitor mais incompreensivo pode conceber o nível de tortura mental por ela sofrido, quando por duas vezes, em um intervalo de quatro meses, entre o final de maio e o início de outubro, havia incorrido em tentativas de suicídio. No entanto, nesse período, escreveu suas Cartas da Noruega. Logo após o vencimento do prazo preparou-as para a publicação, que saiu no final daquele ano. Em janeiro de 1796 terminou o esboço de uma comédia, transpondo algumas das sérias cenas dos incidentes de sua própria história. Foram disponibilizadas para publicação e permaneceram entre seus escritos na ocasião de sua morte, contudo, encontravam-se em um estado tão rudimentar e imperfeito, que julguei mais digno de sua memória lançá-las às chamas. Para entender tal produção devemos, no entanto, lembrar de toda a solidão na qual esteve mergulhada na maior parte de suas horas naquele tempo.

5.2.1.9 Memórias – Capítulo IX. 1796 e 1797

Levado pelo progresso deste relato referente ao último tomo da história de Mary, passo à narrativa da ligação entre a autora dos escritos e eu, mantendo, como de costume, a simplicidade narrativa que norteou o presente relato.

Quaisquer motivos, por prudência ou delicadeza, que pudessem restringir o curso da presente narrativa, encontram-se solucionados, sem falsa modéstia. Não existem circunstâncias da vida de Mary sob a luz da justiça e honradez que possam comprometê-la, pois jamais outro ser humano se exporia ao julgamento do mundo desta maneira. Um evento deplorável impôs o terrível silêncio sobre quaisquer rumores e frivolidades.

Reencontramo-nos em janeiro de 1796, acontecimento pouco significativo, exceto no que se refere à simpatia à sua angústia, acrescentado à minha impressão do respeito que sempre tive por seus talentos. Foi no final daquele mês que li suas cartas da Noruega, e da impressão que o livro deixou em mim, já relatei.

Foi no dia 14 de abril que a vi pela primeira vez depois de sua excursão por Berkshire. Naquele dia, ela me visitou em Somers, cidade onde residia desde seu retorno, à rua Cumming, em Pentonville, próxima ao local onde eu morava. Desde então, nossa intimidade aumentou quase imperceptivelmente, motivada pela regularidade dos nossos encontros.

A preferência que nutríamos um pelo outro foi, por assim dizer, vista como uma forma de amor mais refinada. Crescendo mutuamente em nossas mentes, teria sido impossível ao observador mais atento dizer quem precedia quem. Nenhum de nós impôs ao outro as particularidades de cada gênero. Não posso admitir que entre nós tenhamos assumido os papéis de liderança e subjugação tão comuns nas relações, como os de predador e vítima. Quando, no decorrer do tempo, nosso envolvimento se revelou ao público, nada havia de não revelado entre nós dois. Não tínhamos mais segredos.

Em julho de 1796, fiz uma viagem ao condado de Norfolk que ocupou quase todo o mês. Durante esse período, Mary mudou-se da rua Cumming, em Pentonville, para Judd Place West, no extremo oposto da cidade de Somers. Antes disso havia ocupado um alojamento mobiliado. Cogitava uma turnê pela Itália ou Suíça, não obstante indecisa sobre quando empreenderia tal viagem. Agora, no entanto, sentia-se reconciliada com uma permanência mais longa na Inglaterra, provavelmente sem saber exatamente por que essa mudança ocorrera em sua mente. Ela tinha alguns móveis guardados com um corretor desde sua residência à rua Store e achava aconselhável pô-los em uso, recuperando-os.

Nossa breve separação ocasionada por minha jornada nos afetou a ambos. Deu espaço para o amadurecimento de nossa predileção. Acredito que durante esse intervalo, cada um

nutriu os pensamentos do outro em contemplações solitárias e diárias. A ausência confere uma delicadeza refinada e etérea ao afeto, parecendo assemelhar-se à comunicação dos espíritos, sem o meio ou o impedimento dessa estrutura terrena.

Quando nos encontramos novamente, foi com novo prazer e, devo acrescentar, uma predileção mais decisiva um pelo outro. No entanto, três semanas se passaram antes que nossos mútuos sentimentos fossem verbalizados. Não houve período de agonia e explicação resoluta sobre o tema. Era amizade derretida em amor. Antecedendo nossa declaração mútua, ambos guardavam aquela quase certeza do que sentiam, mas a natural e trêmula ansiedade de sua plenitude.

Mary apoiou a cabeça no ombro de seu amante, esperando encontrar um coração com o qual pudesse compartilhar com segurança seu mundo de afetos; temendo cometer outro erro, por toda sua experiência melancólica, assustada com aquela generosa confiança que, em grandes almas, nunca se extingue. Nunca havia experimentado ou nutrido tamanho amor e paixão por alguém tão digno.

Não nos casamos. Difícil tomar qualquer medida contrária às regras e preconceitos estabelecidos pela humanidade. Nada pode mais ridículo em face disso, ou tão contrário à genuína marcha dos sentimentos, do que exigir que a alma transbordante destes aguarde uma cerimônia adequada, ou que daquilo que pertence à imaginação e à delicadeza dos sentidos, sagradamente íntimos, se anuncie com uma trombeta ou registre seu clímax.

Havia, no entanto, outras razões pelas quais não nos casamos imediatamente. Mary era muito correta em sua conduta. Seria absurdo supor que, com um coração fragilizado pela decepção, não guardasse certa reserva em dar lugar às emoções de bondade que nossa intimidade suscitava, ou em buscar esse apoio na amizade e no afeto, o que só poderia lhe dar prazer ao coração e paz às suas lembranças. Fazia apenas seis meses que ela havia banido resolutamente todos os seus pensamentos sobre Imlay, mas, de fato dezoito de esquecimento, não fosse sua escrupulosa insistência em tentar todos os recursos no intuito de recuperá-lo. Acrescente-se a isso que as leis da etiqueta normalmente estabelecidas nesses casos eram essencialmente absurdas e os sentimentos do coração não podem se submeter aos direcionamentos das regras ou normas. Mary, porém, tinha uma aversão extrema por tornar-se o objeto de discussão vulgar e, se houvesse alguma fraqueza neste aspecto as terríveis provações pelas quais havia passado muito bem desculpam suas apreensões. Sentia que havia sido muito comentada e rudemente julgada, não conseguindo lidar com nada que revivesse o doloroso tópico.

De minha parte, considerava o casamento com uma apreensão tão bem fundamentada, que, apesar de discordar da parcialidade de Mary (que se apossara de minha alma), poderia ter

considerado muito difícil, pelo menos no estágio de nossa relação, ter concebido tal condição naquele momento. Assim, em parte por motivos semelhantes e em parte por motivos diferentes, nos sentíamos harmonizados na questão, como em qualquer outra circunstância relacionada à nossa intimidade.

Até o início de abril de 1797 nada há digno de nota. Julgamos, então declarar nossa união, que já havia ocorrido um pouco antes. O principal motivo para o cumprimento dessa cerimônia foi a circunstância da gravidez de Mary. Ela não estava disposta, com justa razão, a incorrer naquela típica exclusão da sociedade de muitos indivíduos valiosos e excelentes, rispidamente condenados em casos desse tipo. Eu deveria ter sentido uma repugnância extrema por ter lhe causado tal inconveniência. E, após o convívio de sete meses de uma relação tão íntima quanto nossos modos de vida admitiam, certamente corríamos menos riscos ao nos sujeitarmos às consequências que as leis da Inglaterra impõem às relações conjugais. No dia 6 de abril, tomamos posse de uma casa que havíamos comprado juntos.

Neste lugar uma circunstância curiosa faz-se digna de nota, já que expõe as regras de civilidade nas quais o absurdo varia com a odiosidade. Mary há muito possuía a vantagem de conhecer diversas pessoas geniais e outras a quem os efeitos de uma relação na sociedade elegante, combinados com uma certa porção de informação e bom senso, suficientes para manter círculos divertidos. Nos últimos tempos havia ampliado seu círculo de conhecidos e, em sua cabeça, temerosa entre impressões opostas – da angústia do passado e serena tranquilidade do presente – encontrou prazer neste convívio recreativo. Onde quer que Mary aparecesse, a admiração a acompanhava. Sempre possuía talentos para a conversação, acrescidos do acúmulo da maturidade, da experiência de suas viagens, sua longa residência na França, a disciplina imposta pelas aflições, ou a felicidade e recém-nascida paz que lhe despertara um sorriso correspondente no semblante animado, que os aumentaram inexprimivelmente. A maneira pela qual toda a história envolvendo o Imlay fora tratada nesses círculos refinados foi a provável causa da parcialidade que a excitava. Essas personagens elegantes estavam divididas entre sua cautelosa adesão às formas e o desejo de buscar sua própria gratificação. Mary não escondeu a natureza de sua conexão com Imlay e, em um caso específico, se deu ao trabalho de explicá-lo a uma pessoa totalmente desconhecida, por se tratar de alguém cujo hábito de tudo publicizar certamente espalharia suas considerações aos numerosos conhecidos. Tinha um espírito muito orgulhoso e generoso para se inclinar à hipocrisia. Essas pessoas, no entanto, apesar de tudo o que se podia dizer, persistiram em fechar os olhos e fingir que a consideravam como uma mulher casada.

Observem-se as consequências de tal fato! Enquanto mãe solteira era considerada adequada à sociedade, na opinião dos melindrosos e formais. No momento em que se reconhecera esposa, num casamento nada excepcional, o caso era outro. Mary e eu, ignorantes como éramos dos melindres desses círculos refinados, supúnhamos que nosso casamento a colocaria em pé de igualdade no calendário de exigências da sociedade polida, mas não foi bem este o caso. Forçados à verdade dos fatos contra o que suas crenças haviam sido cuidadosamente instruídas, não puderam perdoar. Note-se que a data do nosso casamento nada tinha a ver com isso; a questão não foi mencionada nenhuma vez nesse período. Mary de fato tinha, até então, mantido o nome de Imlay, que primeiro fora assumido por necessidade na França, mas cuja manutenção ao longo do tempo se devia a sua resistência à mudança, e não por qualquer presciência de consequências desse tipo. Sua escrupulosa explicitação quanto à natureza de sua situação certamente foi suficiente para atribuir irrelevância ao seu nome.

É impossível relacionar os efeitos de tal história senão em tom jocoso e de desprezo. Uma reflexão séria, no entanto, poderia despertar emoções de outro tipo. Mary manteve a parte mais numerosa de seus conhecidos e a maioria daqueles a quem principalmente valorizava. Foram perdidos apenas os partidários aos sujeitos sem princípios, que se puseram a julgá-la. Isso, no entanto, é irrelevante. A tendência geral, se estritamente considerada e uniformemente adotada, teria sido uma execração pública de toda a valiosa sociedade. E quem seria a pessoa proscrita? A campeã mais firme e, como desconfio, o maior ornamento do qual seu sexo já pudera se gabar! Uma mulher de sentimentos tão puros, refinados e delicados, como jamais habitado em um coração humano! Seria adequado que tais pessoas ficassem de lado, para que pudséssemos ter espaço suficiente para ditadores monótonos e insolentes, manipuladores e demais desprezíveis da alta sociedade?!

Duas pessoas, cuja perda a frustraram na ocasião foram as da Sra. Inchbald e da Sra. Siddons. Suas relações, vale notar, poderiam ser classificadas como a de um certo pesar. Sra. Siddons, certamente lamentou as circunstâncias, reconhecendo a atitude imposta a ela pelas singularidades da situação, no intuito de se adequar às regras que descrevi. Dotada de sensibilidade e generosa, admitiu os méritos de sua falecida amiga. Ela observa em uma carta, agora diante de mim, que as viagens na Noruega não haviam sido lidas por ninguém, e que se reconhecia em posse da “maior reciprocidade de sentimento, ou mais profundamente tocada com a admiração dos poderes extraordinários da escritora”.

Mary sofreu um golpe passageiro com o episódio, arrazoando com superioridade e requinte o inesperado; considerou tratar-se de uma injustiça (como no final das contas o era) dos arrogantes e tolos e, de fato, superou a impressão do primeiro impacto. Uma vez acalmada,

refletiu sobre tamanha iniquidade e não se deixou abalar para diminuir uma felicidade que parecia, a cada momento, tornar-se mais vigorosa e duradoura.

Me atrevo a dizer que nunca duas pessoas encontraram satisfação mais pura e refinada na companhia uma da outra. O significado em toda sua extensão só pode ser mensurado pelo sobrevivente. Mas a serenidade de seu semblante, a crescente doçura de suas maneiras e a consciência do prazer ansioso de que todo mundo que mirasse fosse feliz como ela mesma, eram notórios entre todos os seus conhecidos. Sempre retinha, em um grau sem paralelo, a arte de comunicar a felicidade e encontrava-se agora no exercício constante e ilimitado dela. Parecia finalmente ter atingido a plenitude cuja disposição e caráter imperiosamente dela exigiam, embora nunca alcançada, e seu entendimento e coração sentiam o benefício disso.

À época de nosso convívio enquanto vizinhos próximos, antes de nossa última mudança, sua mente já demonstrava sinais de considerável tranquilidade, e raramente Mary sentia-se assaltada pelos sentimentos de angústia tão familiares a ela. Sua melhora neste sentido, associada à mudança e nosso estabelecimento juntos era notória. Mary adorava a vida doméstica; amava observar o crescimento do afeto entre sua filha (de três anos) e eu, assim como minhas expectativas em relação ao bebê por nascer. A gestação, ao contrário do que se diga, suscita muitas afeições, e ninguém melhor sabia como extrair emoções das trivialidades certamente indiferentes ao senso comum. Um passeio ao campo com a criança, por exemplo, tinha o poder de abrir o coração às expressões confiantes, comuns às almas mais sensíveis e amorosas numa espécie de afeto genuíno, dignificado e quase infantil que, em vão, desejaria ilustrar.

Além dos nossos prazeres domésticos fui afortunado o suficiente ao apresentá-la a alguns dos meus conhecidos (de ambos os sexos), aos quais Mary se apegou com toda sua ardorosa aprovação e amizade.

Nossa rotina não se tratava de uma felicidade ociosa, ou um paraíso de prazeres egoístas e transitórios. Vale notar que influenciado pelas ideias que há muito tempo nutria sobre a convivência, aluguei um apartamento, a cerca de vinte portas de nossa casa em Polygon, Somers Town, como local para meus estudos e trabalhos literários. Trivialidades, contudo, talvez possam interessar a alguns leitores no que se refere ao último período da vida de Mary. Reitero, portanto, que éramos ambos da opinião que fosse possível que duas pessoas convivessem de maneira uniforme e harmoniosa; influenciado por essa opinião, decidi não frequentar a sociedade de Polygon sozinho, me retirando ao pequeno apartamento de estudos e só retornando à casa para o jantar. Tanto Mary quanto eu concordávamos com a noção, predominante em muitos casos, de que um casal não deveria frequentar os círculos sociais apartado, mas juntos, no que buscamos evitar situações que desviassem da regra geral. Por tais razões passávamos a

última parte dos dias na companhia um do outro, sem jamais incorrer no enfado desta rotina. Parecíamos combinar nesta troca a novidade e a sensação animada das visitas em sociedade, pelos prazeres deliciosos e comoventes de uma vida doméstica.

O que quer que fosse dito a esse respeito, sentíamos deleite em nosso ajuste, sobretudo no que concernia nossa constância e ininterruptas buscas literárias. Mary possuía uma variedade de projetos do tipo, tanto para o exercício de seus talentos quanto para o benefício da sociedade e, se tivesse sobrevivido, o mundo teria pouquíssimas razões para reclamar de qualquer remissão em sua produção. Um de seus projetos, já mencionado, foi o de uma série de Cartas sobre a Gestão de Bebês. Embora já estivesse há algum tempo digerindo suas ideias acerca do tema visando publicá-las, não encontrei nada comparativamente que tivesse registrado a respeito. Outro projeto, de maior escopo era uma série de livros para instrução de crianças. Um pequeno fragmento deixado acerca da execução deste projeto está inserido em suas Obras Póstumas.

O principal trabalho ao qual se dedicou por mais de doze meses antes de seu falecimento foi, contudo, um romance, intitulado *Os Erros da Mulher*, sobre o qual não versarei aqui, já que grande parte da obra estava escrita, e agora encontra-se disponibilizada ao público. Noto apenas que, impressionada como não podia deixar de estar, com a própria consciência de seus talentos, Mary ansiava em evoluir naquilo que as mulheres eram capazes de realizar. Sentia a quão árdua era a tarefa de produzir um romance verdadeiramente notável, reunindo para tal todas as suas habilidades. Todos os seus outros escritos foram produzidos com rapidez, o que não lhe permitia o tempo adequado para expandir-se por completo. Essa obra, pelo contrário, foi redigida vagarosamente sob arrazoamentos maturados. Iniciara a escrita de variadas formas, todas sucessivamente rejeitadas, mesmo após considerável avanço. Reescreveu muitas e repetidas vezes várias partes do trabalho e, quando terminado o que pretendia para a primeira parte, sentiu a necessidade de revisar e melhorar o já escrito ao invés de prosseguir, sempre com constância de aprimoramento, no empenho de excelência.

5.2.1.10 Memórias – Capítulo X. Momentos Derradeiros

Levado ao epílogo desta narrativa, narro a derradeira e fatal cena de sua vida. Mary entrou em trabalho de parto na quarta-feira, dia 30 de agosto. Esteve um pouco indisposta na sexta-feira anterior em consequência, creio, de um súbito alarme. Mas logo após isso, aparentava perfeita saúde. Não demonstrava preocupação quanto às dificuldades do parto, com frequência ridicularizando a moda das mulheres inglesas, que guardavam resguardo por um mês inteiro após o parto. Já havia traçado planos para o jantar da noite seguinte ao parto. Como já possuía experiência sobre o assunto, me submeti alegremente em todos os aspectos ao seu

juízo e sua sabedoria. Não contratou enfermeira. Por decoro e segurança, em caso de qualquer necessidade, decidiu ter ao seu lado uma mulher para atendê-la na qualidade de parteira. Considerava mais apropriado, já que à parteira, no caso de um parto natural, caberia apenas sentar-se e aguardar o curso natural dos eventos, que raramente, nesses casos, exigem a interposição de qualquer arte.

Às cinco horas da manhã do dia do parto sentiu o que percebeu serem os primeiros sinais. A Sra. Blenkinsop, matrona e parteira do Hospital Westminster, que tinha visitado Mary várias vezes durante o pré-natal, foi logo chamada e chegou por volta das nove. Durante todo o dia Mary esteve perfeitamente alegre. Suas dores vieram lentamente e, pela manhã, escreveu várias notas, três endereçadas a mim, enviadas, como de costume, ao meu apartamento com o propósito de me manter informado. Por volta das duas horas da tarde, subiu ao quarto para nunca mais descer.

A criança nasceu aos vinte minutos após as onze da noite. Mary havia pedido que eu não entrasse na câmara até que tudo acabasse, quando tinha a intenção de então apresentar a recém-nascida ao pai. Eu estava sentado em uma saleta e foi só depois das duas horas da manhã da quinta-feira que recebi a informação alarmante que a placenta ainda não fora removida e a parteira não se atreveria a prosseguir, urgindo a presença de um médico. Fui, portanto, procurar o Dr. Poignand, médico no mesmo hospital, que chegou entre três e quatro horas após o nascimento da criança. Ele imediatamente procedeu à extração da placenta, que foi trazida em pedaços, até ficar satisfeito com sua completa remoção. Nesse ponto, porém, depois pareceu ter estado enganado.

O período desde o nascimento da criança até cerca de oito horas da manhã seguinte foi de perigo e alarme. A perda de sangue foi considerável e produziu uma série quase ininterrupta de desmaios. Fui à câmara logo depois das quatro da manhã, encontrando-a neste estado. Ela me disse na quinta-feira, “que ela deveria ter morrido na noite anterior, mas estava determinada a não me deixar”. Acrescentou, com um daqueles sorrisos que tão eminentemente iluminavam seu semblante, “que eu não deveria ser como Porson”, aludindo à circunstância daquele grande homem ter perdido sua esposa, depois de ter casado há poucos meses¹⁵². Falando do que já tinha passado, declarou: “que ela nunca soubera até ali o que significava a dor física”.

Na quinta-feira de manhã, o Dr. Poignand repetiu sua visita. Mary tinha expressado pouco antes alguma inclinação para ver o Dr. George Fordyce, homem de mais ciência do que qualquer outro professor de medicina na Inglaterra, com quem há muito nutria uma amizade

¹⁵² Richard Porson, acadêmico com grande memória e aptidão matemática, que analisou, corrigindo anterior compreensão, diversas obras literárias históricas, casou-se com Lunan, irmã de James Perry. Nota da tradução.

mútua. Eu mencionei isso ao Dr. Poignand, mas ele discordou, observando que não via necessidade para isso, ponderando que o Dr. Fordyce não fosse particularmente familiarizado com casos obstétricos; no entanto, afirmou, eu deveria fazer como quisesse. Depois que o Dr. Poignand se foi, decidi chamar o Dr. Fordyce. Ele atendeu a paciente por volta das três horas da tarde de quinta-feira e, apesar do quadro de Mary, não percebeu nenhuma causa particular de alarme. Naquele dia ou no seguinte, inclusive comentou, como me disseram, o caso de Mary em público, recomendando a ideia de empregar mulheres na atividade de parteiras. Mary “tinha tido seu parto assim assistido e estava indo muito bem”.

Contudo, os eventos da noite entre quarta e quinta-feira havia me assustado sobremaneira e decidi não sair de casa, mal deixando seu quarto durante o dia seguinte. Meus alarmes desapareceram com o passar do tempo. As aparências eram mais favoráveis do que o estado de exaustão de Mary me permitia supor. Sexta-feira pela manhã, portanto, dediquei-me a um compromisso de certa urgência que me levou a diferentes partes da cidade, terminados antes do jantar, terminei feliz. Ao voltar e durante a noite, me senti aliviado com estado promissor da paciente. Estava agora perfeitamente satisfeito e seguro, e que, se ela não se resfriasse ou sofresse de qualquer acidente externo, estaria logo recuperada.

Sábado foi um dia menos favorável do que sexta-feira, mas em nada alarmante.

Domingo, 3 de setembro, considero ter sido o dia derradeiro ao destino daquela tão cara a mim. Encorajado pelo que considerei o progresso de sua recuperação, acompanhei um amigo, pela manhã, em várias visitas, uma delas até a distante Kensington, e não voltei até a hora do jantar. Quando voltei, encontrei um certo grau de apreensão em todos os rostos e fui informado que Mary tivera calafrios e expressara ansiedade durante a minha ausência. Minha irmã e uma amiga dela estavam juntas para jantar embaixo das escadas, mas Mary pediu que a mesa não fosse colocada, como sempre, na sala imediatamente no local abaixo dela, mas na sala do térreo. Senti-me angustiado por ter estado tanto tempo ausente e decidi que a falha não se repetiria.

À noite, teve um segundo surto de tremor e calafrios, sintomas deveras alarmantes. Todos os músculos do corpo tremiam, os dentes batiam e a cama balançava sob ela. O quadro se manteve por cinco minutos. Me disse, depois de passado o surto, que tinha sido como uma luta entre a vida e a morte, e que estivera, por mais de uma vez, a ponto de expirar. Agora me dou conta de terem sido os sintomas mortificantes ocasionados por parte da placenta que permanecera no útero. À época, no entanto, estávamos longe de considerar essa possibilidade. Quando fui atrás do Dr. Poignand, entre duas e três horas da manhã de quinta-feira, estava em absoluto desespero. O fato da adesão da placenta me foi, então, notificado e, ignorante como era da ciência obstétrica, senti como se o fim de Mary estivesse praticamente selado. Mas a esperança

havia revisitado meu peito e suas promessas eram tão ternas que as abracei obstinadamente em meu coração. Mortificado com o que me pareceu um novo retrocesso na recuperação que tanto ansiava, imediatamente chamei o Dr. Fordyce, que havia estado com ela de manhã, bem como nos três dias anteriores. O Dr. Poignand também a visitou pela manhã deste dia, mas recusou-se a fazer outras visitas, por nossa decisão em chamar o Dr. Fordyce.

O progresso da doença agora era ininterrupto. Na terça-feira achei necessário ligar novamente para o Dr. Fordyce à tarde, que trouxe com ele o Dr. Clarke, da rua New Burlington, com a ideia de que uma cirurgia poderia ser necessária. Eu insistentemente perseverava em ver o lado bom das coisas e, assim, o intervalo entre domingo e terça-feira à noite não passou sem alguma mistura de alegria. Na segunda-feira, o Dr. Fordyce proibiu a criança de ser amamentada e, com isso, procuramos a alternativa do leite animal. Isso foi recebido com indulgência e gratidão por Mary. Nada poderia exceder sua equanimidade, paciência e afetividade, mesmo em tal estado de sofrimento. Roguei para que se recuperasse; lidei com cada evento promissor com renovada esperança, e, sempre que possível, mesmo em tal estado, Mary sempre retribuía meu carinho com gentis palavras.

Quarta-feira foi uma tortura à sequência melancólica dos eventos experimentados até ali. Decidira-se que o único alívio para seu quadro irreversível seria administrar-lhe vinho. Esta tarefa foi entregue a mim, e iniciei-a por volta das quatro horas da tarde. Mas, totalmente ignorante da natureza das doenças e da estrutura humana, lidar com essa tarefa me parecia assaz terrível. Não sabia mensurar o que fosse demais, nem o de menos. Tendo começado, senti-me compelido, sob todas as desvantagens, a continuar. O processo durou três horas. No final desse período, perguntei à criada que saía do aposento: “O que achava de sua senhora?”. Ela me respondeu: “acredito que a senhora parta o mais rápido possível”. Há momentos em que qualquer criatura viva possa reunir o poder de levar outros à loucura. Eu parecia conhecer o absurdo dessa proposição, mas isso não importava. Um pouco depois das sete, roguei a um amigo para que procurasse o Sr. Carlisle e o trouxesse instantaneamente de onde estivesse. Ele viera visitá-la voluntariamente no sábado anterior e retornara duas ou três vezes desde então; tendo o feito naquela manhã, recomendou veementemente a dieta do vinho. Naquele dia, jantava a seis quilômetros fora da cidade, na extremidade oposta à nossa localização da metrópole. Não obstante a distância, meu amigo voltou com ele depois de três quartos da hora de sua partida. Ninguém familiarizado com meu amigo se surpreenderá com sua obstinação e sucesso, quando ouvindo seu nome, Basil Montagu. À visão do Sr. Carlisle uma sensação de grande alívio, jamais imaginada, me acometeu de forma inesperada.

O Sr. Carlisle não nos deixou mais desde quarta à noite, até a hora da morte de Mary. Impossível exceder sua bondade e afetuosa atenção, causando a todos a mais forte impressão. Em sua vigília terna e atenta, observava todos os sintomas, desejando melhorar todo sintoma favorável. Se habilidade ou atenção pudessem tê-la salvado, Mary ainda viveria. Além da presença constante do Sr. Carlisle, ela contava com o Dr. Fordyce e o Dr. Clarke todos os dias. Tinha por enfermeiras, ou melhor, amigas, observando todas as ocasiões para servi-la, a Sra. Fenwick, autora de um excelente romance, intitulado *Secrecy* (Segredo), e outra senhora muito gentil e criteriosa, além de criada diletta. Eu quase nunca saía da sala. Quatro amigos, Sr. Fenwick, Sr. Basil Montagu, Sr. Marshal e Sr. Dyson, sentaram-se durante quase toda a última semana de sua existência na casa, para serem despachados, em qualquer missão, a qualquer parte da metrópole, a qualquer momento.

Sr. Carlisle permaneceu nos aposentos, enquanto eu me retirava para dormir por algumas horas na quarta-feira à noite. De manhã, ele entrou no meu quarto dizendo que a paciente estava surpreendentemente melhor. Entrei instantaneamente na alcova, mas agora procurando suprimir toda e qualquer esperança. Uma das maiores angústias de que tenho memória consiste no esmagamento de uma nova expectativa, algo que já havia experimentado duas ou três vezes em minha vida. Se Mary se recuperasse, estaria tudo bem e superaria com o tempo. Mas este era um sentimento por demais poderoso para suportar o ridículo de seu abrupto esmagamento.

Tinha motivos para me pautar na firmeza de meus pensamentos sombrios, quando, por volta das dez horas da noite de quinta-feira, o Sr. Carlisle nos disse para nos prepararmos, pois o desfecho se daria a qualquer instante. A meu ver, ela não parecia estar naquele estado de exaustão absoluta que deveria preceder à morte, mas é provável que a morte nem sempre ocorra por esse processo gradual que sempre imaginara; uma pontada repentina podendo anunciar sua chegada. Ela não sucumbiu na quinta-feira à noite.

Até ali Mary não parecia guardar quaisquer pensamentos mórbidos, mas na sexta-feira e no sábado, os dois últimos dias de sua vida, ocasionalmente falava como se esperasse pelo término. Isso foi, no entanto, apenas em intervalos, o pensamento não parecia fixado em sua mente. O Sr. Carlisle alegrou-se com isso. Observou enfaticamente que não há fato mais lamentável do que um doente consciente de sua morte. Sabe-se que o pensamento destrói sua coragem, coopera com a doença e combate todos os esforços favoráveis da natureza.

Nesses dois dias, suas faculdades estavam em um estado de tal fragilidade que mal podia seguir qualquer linha de ideias com precisão de conexão. Sua religião, como já mostrei, não foi calculado para ser o tormento de uma doente acamada e, de fato, durante toda a sua moléstia, nenhuma palavra de cunho religioso foi proferida por seus lábios.

Ela foi carinhosa e complacente até o fim. Observei nas noites de sexta e sábado, que, quando seus acompanhantes a pediam para dormir, descobria sua disposição em ceder, respirando, talvez por um instante, à maneira de uma pessoa que dorme, apesar do esforço, e do estado de sua desordem, geralmente provassem-no ineficaz.

Não era atormentada com contradições inúteis. Uma noite, a ama, por um erro de julgamento, a cobriu com reprimendas vazias, mas ela se queixou gravemente e a ama foi corrigida. “Reze, ore, não arrazoe”, era sua expressão. A morte é tão terrível para o quadro debilitado quanto a monótona e inoportuna interrupção de enfermeiras.

Vendo que todas as esperanças estavam extintas, desejava somente obter dela orientações que ela desejasse fossem seguidas após sua partida. Por conseguinte, no sábado de manhã, conversamos por um bom tempo a respeito das crianças. Em conformidade com a máxima do Sr. Carlisle de não imputar uma ideia de morte, fui obrigado a acautelar minhas expressões. Assim, cuidei em salientar que tais instruções fossem apenas por seu estado de saúde, reiterando que levaria algum tempo até que pudesse estar recuperada, pronto a seguir suas orientações acerca das pequenas, que então estariam sob meus cuidados. Depois de reiterá-lo de maneiras diferentes, ela finalmente disse, em tom de voz significativo: “Eu sei o que você está pensando”, mas nada acrescentando ao assunto.

Os calafrios cessaram nos dois últimos dias. Carlisle observou que a recuperação dela era quase milagrosa, e mantendo-se em constante vigília diante das aparentes melhoras, reforçava que a total desistência de esperanças não fosse em nada recomendável, já que uma entre um milhão de mulheres acometidas por tais condições podiam se recuperar. Penso que se tratasse de uma estimativa pouco animadora, contudo.

Tais eram os alentos das pessoas em desespero. Às seis horas da manhã de domingo, 10 de setembro, o Sr. Carlisle foi aos meus aposentos para onde havia me retirado à uma hora daquela madrugada, em conformidade com o meu pedido, para que eu pudesse acompanhar seus últimos instantes. Ela expirou aos vinte minutos para as oito horas.

Seus restos mortais foram depositados, no dia 15 de setembro, às dez horas da manhã, no pátio da igreja paroquial de St. Pancras, em Middlesex. Algumas das pessoas que mais estimava participaram da cerimônia e uma lápide simples foi colocada por alguns de seus amigos no local, com a seguinte inscrição:

MARY WOLLSTONECRAFT GODWIN,
AUTORA DA REIVINDICAÇÃO DOS DIREITOS DA MULHER.

NASCIDA 27 de ABRIL de 1759.
FALECIDA 10 de SETEMBRO de 1797.¹⁵³

A perda desta mulher admirável deixo para outros homens lembrem; eu mesmo bem sei, nem poderia ser impróprio descrevê-lo. Aqui não me refiro aos prazeres pessoais desfrutados em sua companhia: estes aumentavam todos os dias na proporção de nossa intimidade e à medida que nossa confiança mútua crescia. Estes só podem ser medidos pelos tesouros de sua mente e pelas virtudes de seu coração. Mas este é um tema para reflexões e não palavras. O que me propus a aludir foi à evolução do espírito, para sempre perdida.

Tínhamos cultivado nossos poderes (se pudesse me aventurar ao uso desse tipo de linguagem) em direções diferentes. Eu, com a tentativa de distinção lógica e metafísica, ela com o gosto pelo pitoresco. Uma das principais paixões da minha mente tem sido um ansioso desejo de não me iludir. Isso me levou a ver os temas de minhas reflexões sob todos os aspectos, examinando e reexaminando sem fim as perguntas que me despertam o interesse.

Mas não foi apenas (a julgar dos relatos de minha memória a esse respeito) a diferença de propensões que estabeleceu o contraste em nossos hábitos intelectuais. Fui estimulado, desde o início, por uma ambição pela excelência mental, mas desanimado, quando me esforçava em avaliar minha própria sabedoria, ao descobrir que não possuía, no grau de alguns outros homens, uma percepção intuitiva da beleza intelectual. Talvez eu tenha uma sensação forte e viva dos prazeres da imaginação, mas raramente associo a esses o valor adequado, a não ser por meio de perseverantes exames e pela mudança e correção de minhas primeiras opiniões.

Aquilo que mais desejava, Mary o possuía, superando qualquer outra pessoa por mim conhecida. Sua força mental residia na intuição, e costumava estar certa por mera especulação. Sua religião, sua filosofia (em que os erros eram relativamente poucos e a tensão digna e generosa) eram, como já dito, o resultado puro do sentimento e da vontade. Adotava uma opinião e rejeitava outra, espontaneamente, por uma espécie de tato e pelo ímpeto de sua imaginação perceptiva e, no entanto, embora no sentido estrito do termo, tenha raciocinado pouco, seja surpreendente o grau de certeza encontrada em suas determinações. Se essa qualidade lhe era útil em tópicos que parecem aos temas ligados ao raciocínio, o era muito mais em assuntos relacionados à intelectualidade. Em um julgamento intenso e inabalável desse tipo repousa uma espécie de encanto, quando decido com justiça, produz uma sensível vibração à mente aberta. Nesse sentido, minha oscilação e ceticismo foram constantes por sua ousadia. Quando uma

¹⁵³ Original: MARY WOLLSTONECRAFT GODWIN, AUTHOR OF A VINDICATION OF THE RIGHTS OF WOMAN. BORN, XXVII APRIL MDCDLIX. DIED, X SEPTEMBER MDCXCXVII.

opinião verdadeira emanava dessa maneira de outra mente, a convicção produzida por mim era a mesma assumindo caráter semelhante, instantâneo e firme. Variedade de intelectos que se diferem, principalmente na relação do antes e do depois. O que um percebe instantaneamente (circunstâncias produzidas nele, ou uma atenção prematura a objetos desse tipo, ou uma maior ousadia de decisão), o outro recebe apenas em partes. O que anseia, parecendo não ser nada além do minuto de atenção às primeiras impressões e uma apreciação justa destas; hábitos que nunca são tão efetivamente gerados, como pela recorrência diária de um exemplo marcante.

Essa luz me foi emprestada por um período muito curto e agora está extinta para sempre!

Enquanto descrevi os benefícios que estava recebendo, acredito ter destacado as principais características de seu caráter intelectual.

5.2.2 Da Poesia, e nosso Deleite pela Beleza da Natureza

Dados técnicos

Natureza da obra:	parte de livro (WOLLSTONECRAFT, 2007, vol. IV, p. 158 a 176)
Título original:	On poetry, and our relish for the beauties of nature in Posthumous Works of the Author of A Vindication of the Rights of Woman By Mary Wollstonecraft
Ano de origem:	editado pela primeira vez em 1798
Ano da edição usada:	29 de outubro de 2007 (The Project Gutenberg E-Book #23233) Vide licença de uso no Anexo B.
Cidade/País de origem:	Londres/Inglaterra
Editora:	Printed for J. Johnson and The Project Gutenberg
Disponível em:	https://www.gutenberg.org/ebooks/23233
Idioma de origem:	inglês
Idioma traduzido:	português
Número de páginas:	Originalmente estruturado em quatro volumes, o primeiro com 181 páginas, o segundo tinha 196 páginas, terceiro com 192 e o quarto conteúdo 195.
Tradutora:	Alessandra Carvalho Abrahão Sallum
Revisão:	Maria Elizabeth Bueno de Godoy

O gosto pelas cenas rurais, na sociedade de hoje, parece ser geralmente o resultado de uma inclinação artificial, mais inspirada por poesias e romances do que uma real apreensão das belezas da natureza. No entanto, como é tido de bom gosto o elogio dos prazeres simples que o

campo suscita, o tema nunca se esgota. Ainda que se deva questionar se esse tipo de declamação romântica tenha tanto efeito sobre a conduta daqueles que, por uma temporada, deixem as cidades lotadas onde foram criados e educados.

Fui levada a essas reflexões por observar, quando residindo por alguma temporada no campo, como poucas pessoas parecem contemplar a natureza com seus próprios olhos. “Limpei o orvalho fresco” pela manhã, mas ao caminhar na grama, divaguei que justo durante esses pequenos deleites, o sol nascia em solitária majestade enquanto meus olhos louvavam seus belíssimos raios. As teias noturnas, ainda estendidas nos arbustos, a não ser por algum trabalhador em sua lida, que lhe perturbasse a trama encantada; e, a despeito dessa fragilidade, junto ao círculo social, todo burburinho, quando sobre os prazeres do campo, se alterava.

O tendo observado com frequência, fui levada à tentativa, em um dos meus passeios solitários, de traçar a causa e aventar o porquê de a poesia escrita nos primórdios da sociedade parecer mais natural: o que, assertivamente significa dizer (já que natural é um conceito deveras indefinido), que ela seja o relato de sensações imediatas, de todo naturais e singelas, quando a imaginação, despertada pela visão de objetos interessantes, estivesse mais aguçada. Nesses momentos a sensibilidade rapidamente modela símiles, e os espíritos sublimados combinam imagens, as quais surgem espontaneamente, não sendo necessariamente um ato de frieza vasculhar o entendimento da memória, até que os esforços do arazoamento excluam tais sensações e apaguem o fogo do entusiasmo.

Os ímpetos de uma mente vivaz nunca dirão o quão expandido pelo pensamento tenha sido o entendimento, armazenado com o conhecimento. A riqueza do solo pode até aparecer em sua superfície; e o resultado de profundas reflexões, frequentemente misturadas de forma graciosa nos devaneios do poeta, se incorpora suavemente às ebulições dos instintos, quando a coragem, finalmente elaborada, vibra de extrema felicidade, ou mesmo, quando relaxada em suave melancolia, uma prazerosa fadiga suscita profundo suspiro e alimenta o delicado correr de uma lágrima.

O poeta, homem de emoções profundas, nos oferece apenas uma imagem de sua mente, quando, na verdade, estando só consigo mesmo, nota a impressão que a natureza deixara em seu próprio coração. – Se, neste sagrado momento, a lembrança de algum saudoso amigo, alguma memória querida do tempo quando a alma fora mais propensa à suavidade, invadissem desavisadamente seus pensamentos, a tristeza então suscitada seria natural, ainda que poeticamente expressa – e quem poderia evitá-la?

O amor para o homem leva à devoção – imagens grandiosas e sublimes afetam a imaginação – Deus é vislumbrado em cada nuvem que passa, e vem da montanha úmida para receber

a mais nobre homenagem das criaturas inteligentes – o louvor. Quão solene é o momento em que todos os afetos e memórias empalidecem perante a sublime admiração que a sabedoria e bondade divinas inspiram, quando, louvado em um templo – não edificado por mãos humanas – o mundo parece conter apenas a mente que o formou, e a mente que o contempla! Essas não são pálidas respostas de uma devoção cerimonial; tampouco, para expressá-las, o poeta necessita do auxílio de outro poeta: seu coração arde por dentro, e ele fala a língua da verdade e da natureza com energia irresistível.

Desigualdades são observadas em seus ímpetos, obviamente; e uma imaginação menos vigorosa, de gosto mais apurado os teria reproduzido com mais elegância e uniformidade; contudo, as passagens são suavizadas ou apagadas nos momentos de reflexão mais frios, em que o entendimento gratificado às custas dessas sensações involuntárias, como os belos tons do crepúsculo, de tão fugazes, se misturam em novas formas antes que se possa analisá-los. Pois, por mais eloquente que possa considerar sua razão, o homem deve frequentemente se surpreender em não poder explicá-la, ou mesmo por conta de seus sentimentos grosseiros, inábeis para o deleite das belezas que a natureza, a poesia, ou qualquer das artes miméticas suscitam.

O imaginário dos antigos parece ter sido naturalmente emprestado de objetos ao redor e de sua mitologia. Quando um herói está para ser levado de um lugar a outro, por descaminhos quaisquer, que veículo mais natural do que uma daquelas “nuvens de algodão”, as quais o poeta admirava, mal se dando conta que gostaria de delas fazer sua carruagem? E mais uma vez, quando a natureza parece apresentar obstáculos ao seu contínuo progresso, quando a floresta disforme e a montanha pontiaguda permanecem como barreiras a serem transpostas em que a mente anseia por ajuda sobrenatural, surge uma deidade interventora que caminha sobre as ondas, controla a tempestade, plenamente sentida às primeiras tentativas de se cultivar um país, que receberá da imaginação apaixonada “uma morada e um nome”.

Seria como uma investigação filosófica a jogar alguma luz sobre a história, a traçar, o mais longe possível da imaginação, sentimentos e ideias espontâneas que produziram as imagens, agora algo artificiais, por serem remotas; e desagradáveis, por terem sido servilmente copiadas pelos poetas, cujos hábitos de pensar e visões da natureza tenham sido outros; pois, apesar do entendimento raramente perturbar a ocorrência dos sentimentos, sem dissipar as nuvens do deleite que a imaginação vinha abraçando, ainda assim, ele dá silencioso sentido a toda essa ternura; e o sonho acaba quando a verdade é abruptamente violada, ou imagens são introduzidas, selecionadas de livros, e não dos modos locais e preconceitos comuns.

Em um estágio mais avançado da civilização o poeta é, antes, uma criatura da arte do que da natureza. Os livros que lê em sua juventude tornam-se solo fértil no qual frutos artificiais

são produzidos; belos aos olhos comuns, não obstante ansiarem pela verdadeira cor e sabor. Suas imagens não resultam de sensações; são cópias; e, como as obras de pintores que copiam estátuas antigas ao desenharem homens e mulheres em seu próprio tempo, percebemos que os traços são bons e as proporções justas; mas, são homens de pedra; figuras insípidas que nunca comunicam a ideia do retrato de algo vivo, em que a alma concede espírito e homogeneidade ao todo. As suaves asas da imaginação são podadas pelas regras; e o desejo de manter a elegância da dicção, resulta em uma atenção às palavras incompatível com os sublimes e apaixonados pensamentos.

Um rapaz hábil que tenha aprendido a estrutura dos versos na escola, e educado pelo exercício da cópia ao compor rimas enquanto lia os escritos de eruditos, pode ser capaz, pela prática, de produzir versos bonitos e até mesmo tornar-se aquilo que se entende por um poeta elegante: mesmo que seus leitores, não lhe achando falhas não se interessem de fato por seus escritos. Nas obras dos poetas que conquistam seu apreço, os leitores encontram faltas mais desagradáveis e imagens daquilo que os choca no que há de moderno; ainda assim, não parecem tão pueris ou estranhas a um como a outro. – A razão? – pois assim não lhes parecera ao próprio autor.

Por mais paradoxal que seja, após se observar que tais produções almejam o entusiasmo, meras obras de imitação em que o entendimento violentamente direcionara, senão extinguiu, o brilho da imaginação, perceber que, apesar de genialidade ser nada além de rara sensibilidade, os primeiros observadores da natureza exercitavam seu entendimento muito além do que os meros imitadores. Contudo, o faziam para distinguir as coisas; enquanto seus seguidores se ocupavam de emprestar sentimentos e ordenar palavras.

Rapazes que tenham recebido uma educação clássica enchem suas memórias de palavras, a despeito das ideias que as correspondam nem sempre serem devidamente compreendidas. Prova disto, devo dizer, seja ter conhecido muitos jovens que pudessem escrever versos delicados perfeitamente toleráveis, e mesmo encadear belos epítetos, enquanto sua prosa demonstrava a pobreza de suas mentes e o quão superficial teria sido o cultivo de seu entendimento.

Sei que Dr. Johnson deu uma definição de gênio que poderia ter alterado por completo meu arrazoamento, caso o admitisse. – Ele imagina que – uma mente vigorosa acidentalmente levada a um estudo particular – no qual se destaque, seja a de um gênio. – Sem deixar de investigar as causas que possam ter produzido essa – feliz – força da mente, é forçoso dizer que a experiência prova que tais mentes – focadas em tais estudos – parecem mais vigorosas quando a natureza lhes descobre uma inclinação; pois, seria absurdo supor que uma mera impressão

causada nas fracas habilidades de um jovem seja obra do acaso, indelével mesmo pelo inesperado. Com efeito, Dr. Johnson parece ser da mesma opinião (a qual não deverei aqui indagar), especialmente quando nota, “que Thompson via a natureza com olhos que apenas creditava a um poeta”.

Contudo, mesmo que se admita que livros possam forjar alguns poetas, temo que não sejam daquele tipo que nos tire o sono ou estimule nossa admiração. Podem ser capazes de irradiar o gosto e mesmo polir a escrita; mas, sou levada a concluir que raramente suscitam as paixões ou curem o coração.

Portanto, para retomarmos o tema aqui discutido, a razão pela qual a maior parte das pessoas prefira o cenário descrito por um poeta à visão mesma da natureza, se deva ao anseio de uma imaginação fértil. Poetas reduzem as possibilidades, e, selecionando as partes mais pitorescas – de sua câmara –, o juízo é direcionado e toda a força desta faculdade voltada aos objetos que excitam as emoções mais apelativas de seu coração; conseqüentemente, o leitor percebe os adornos descritos, não obstante não tenha sido capaz de percebê-los numa primeira impressão.

Além do mais, deve-se notar que mentes mais rudes só são movidas por representações mais apelativas. Para excitar os fúteis, os objetos devem ser apresentados e calculados com o intuito de causar emoções tumultuadas; o que não possui substância, formas pitorescas que um homem contemple e ardorosamente siga até que constrangido por qualquer vislumbre de inatingível excelência, lembra os vapores difusos dos sonhos de um entusiasta, cuja renúncia à substância é por sua sombra. Não é nisso que buscam o prazer, com seus olhos raramente voltados ao seu próprio interior; destarte, suas emoções, mesmo que fervorosas, são sempre efêmeras, e as opiniões que distinguem o verdadeiro homem de gosto não são experimentadas, ou causam tão leve impressão, mal excitando qualquer sensação agradável. Seria surpreendente, portanto, que fossem com frequência ignoradas, mesmo por aqueles encantados por essas mesmas imagens?

Mas até este tipo é superado pelos ‘espertos’, que, ansiosos por demonstrar sua astúcia e gosto, não expõem seu entendimento ou sentimentos; pois, ao invés de cultivar sua inteligência e refletir de maneira arrazoada, se ocupam em acumular preconceitos; e seguem obstinados em admirar o que seu tempo lhes dita como referencial de excelência, não para o acúmulo de qualquer auto deleite, mas somente capacitar o discurso.

Dicas que ajudarão o leitor a estabelecer algumas das causas pelas quais as belezas da natureza não sejam forçosamente sentidas quando a civilização, ou antes o luxo, tenha avançado consideravelmente – essas serenas sensações não são suficientemente vivazes para acalmar os

voluptuosos, ou mesmo o adepto moderado de prazeres artificiais. No atual estado da sociedade o entendimento deve trazer os sentimentos de volta à natureza, ou a sensibilidade possuir tal força de espírito para satisfazer-se sem se destruir nos exercícios da paixão.

Duro, mas verdade que as coisas mais preciosas sejam as mais sujeitas às perversões: – pois a mesma sensibilidade, ou perspicácia que faz o homem se deleitar com a tranquilidade da natureza, em sendo a sensação ao invés da razão a conferir o deleite, faz dele um libertino, levando-o a preferir as perturbações sensuais do amor, pouco refinadas pelo sentimento, do que os prazeres calmos da amizade, em cujas edificantes satisfações a razão, a misturar suas serenas convicções, sussurra: a plenitude e não a felicidade é a recompensa da virtude neste mundo.

5.2.3 Dicas

Dados técnicos

Natureza da obra:	parte de livro (WOLLSTONECRAFT, 2007, vol. IV, p. 177-195)
Título original:	Hints in Posthumous Works of the Author of A Vindication of the Rights of Woman By Mary Wollstonecraft
Ano de origem:	editado pela primeira vez em 1798
Ano da edição usada:	29 de outubro de 2007 (The Project Gutenberg E-Book #23233) Vide licença de uso no Anexo B.
Cidade/País de origem:	Londres/Inglaterra
Editora:	Printed for J. Johnson and The Project Gutenberg
Disponível em:	https://www.gutenberg.org/ebooks/23233
Idioma de origem:	Inglês
Idioma traduzido:	Português
Número de páginas:	Originalmente estruturado em quatro volumes, o primeiro com 181 páginas, o segundo tinha 196 páginas, terceiro com 192 e o quarto conteúdo 195.
Tradutora:	Alessandra Carvalho Abrahão Sallum
Revisão:	Maria Elizabeth Bueno de Godoy

Segundo Godwin, estas dicas eram o esboço projetado por Mary Wollstonecraft, para o que viria a ser incorporado na escrita da segunda parte da Reivindicação dos Direitos da Mulher.

1. A indolência é a fonte das queixas nervosas e de toda uma série de preocupações.

2. Deve ser uma das tarefas das mulheres abastadas visitar hospitais e supervisionar a conduta dos menos favorecidos.
3. Em geral, supõe-se que a imaginação das mulheres é particularmente ativa e as desvia. Por que então buscamos pela educação apenas exercitar sua imaginação e sentimento, até que o entendimento, enrijecido pelo desuso, seja incapaz de se exercitar – e o alimento supérfluo que a imaginação e o sentimento receberam, torna o primeiro romântico, e o último fraco?
4. Poucos homens alcançaram grande destaque no ensino, sem terem recebido algo parecido com uma educação regular. Por que se espera que as mulheres superem dificuldades às quais os homens não o fizeram em iguais condições?
5. Nada pode ser mais absurdo do que o ridículo do crítico, que a heroína de sua falsa tragédia esteja apaixonada pelo mesmo homem a quem menos deveria ter amado; ele não poderia ter dado uma razão melhor. Como a paixão pode ganhar força de outra maneira? Em Otaheite, o amor não pode ser conhecido, onde nunca se conhecem os obstáculos para irritar um apetite indiscriminado e sublimar as simples sensações do desejo até que se transformem em paixão. Nesse caso, um homem ou uma mulher não pode amar exatamente a pessoa que não deveria ter amado – o ciúme não alimenta a chama.
6. Tem sido frequentemente observado que, quando as mulheres têm um objetivo em vista, elas o buscam com mais firmeza do que os homens, particularmente no caso do amor. Isso não é um elogio. A paixão persegue com mais calor do que razão, e com mais ardor durante a ausência de razão.
7. Os homens estão mais sujeitos ao amor físico do que as mulheres. A educação confinada das mulheres as torna mais sujeitas ao ciúme.
8. A simplicidade parece, em geral, consequência da ignorância, como observei no caráter de mulheres e marinheiros – seres confinados a um caminho superficial.
9. Não conheço outra maneira de preservar a castidade da humanidade, do que fazer das mulheres mais objetos de amor do que de desejo. A diferença é grande. Enquanto as mulheres são encorajadas a esforçar suas mentes para se enfeitar, a indolência pode torná-las desamparadas e lascivas (pois que outro nome pode ser dado ao intercurso comum entre os sexos?), elas serão, em geral, apenas objetos de desejo; e, para essas mulheres, os homens não podem ser constantes. Os homens, acostumados apenas a ter seus sentidos estimulados, procuram meramente uma gratificação egoísta na sociedade

das mulheres, e seu instinto sexual, não sendo apoiado pela compreensão nem pelo coação, deve ser excitado pela variedade.

10. Devemos respeitar velhas opiniões; embora preconceitos, adotados cegamente, levem ao erro e impeçam todo o exercício da razão. A emulação que muitas vezes torna um menino travesso é um estímulo generoso; e a velha observação, de que meninos azardados e turbulentos são os melhores e mais sábios homens, é verdade, apesar dos argumentos do Sr. Knox. Foi observado que os cavalos mais aventureiros, quando domesticados ou treinados, são os mais brandos e tratáveis.
11. As crianças que começam a ser estimuladas repentinamente aos doze ou quatorze anos, e decaem em consequência do esforço excessivo, creio que são, em geral, aquelas que foram criadas com ternura equivocada, a quem não foi permitido praticar esportes e fazer exercícios ao ar livre. Isso é análogo às plantas: pois verifica-se que elas desenvolvem caules longos e doentios quando confinadas.
12. As crianças devem ser ensinadas a sentir deferência, não a praticar a submissão.
13. É sempre uma prova de falso refinamento, quando um gosto fastidioso supera a simpatia.
14. A luxúria parece ser a companheira mais natural da ambição selvagem; e amor pelo louvor humano, aquele domínio erguido pela astúcia.
15. “O gênio decai à medida que aumenta o julgamento”. Claro, aqueles que têm o mínimo de gênio, têm a aparência mais precoce de sabedoria.
16. O conhecimento das belas artes raramente é subserviente à promoção da religião ou da virtude. Elegância geralmente é indecência; em nossa impressão.
17. Não parece haver nenhum mal no mundo, senão o necessário. A doutrina de recompensas e punições, não considerada um meio de reforma, parece-me uma difamação da bondade divina.
18. Quer a virtude seja fundada na razão ou na revelação, a virtude é sabedoria e o vício é loucura. Por que punições são positivas?
19. Poucos conseguem andar sozinhos. O cajado do Cristianismo é o suporte necessário para a fraqueza humana. Mas um conhecimento da natureza do homem e da virtude, com apenas sentimentos sobre os atributos, seria suficiente, sem uma voz do céu, para conduzir alguns à virtude, mas não a turba.
20. Só espero a recompensa natural da virtude, seja ela qual for. Não confio em uma recompensa positiva. A justiça de Deus pode ser justificada por uma crença em um estado futuro – mas uma continuação do ser a justifica tão claramente, como o sistema positivo

de recompensas e punições – pelo mal educando o bem para o indivíduo, e não para um todo imaginário. A felicidade do todo deve surgir da felicidade das partes constituintes, ou este mundo não é um estado de provação, mas uma escola.

21. Os vícios adquiridos por Augusto para reter seu poder devem ter manchado sua alma e impedido aquele aumento de felicidade que um bom homem espera no próximo estágio de existência. Este foi um castigo natural.
22. O amante fica cada vez mais profundamente enamorado, quando não sabe bem pelo quê. A devoção de um místico contém uma grandeza gótica e rude, que a adoração respeitosa de um filósofo jamais alcançará. Posso ser considerada fantasiosa; mas continuamente me ocorre que, embora eu admita que a razão, neste mundo, seja a mãe da sabedoria, ainda assim, alguns voos da imaginação parecem alcançar aquilo a sabedoria não pode ensinar – e, apesar nos iludirem, proporcionam uma gloriosa esperança, senão um antegoço, do que podemos esperar no futuro. Aquele que nos criou não pretendeu nos marcar com imagens ideais de grandeza, o tecido infundado de uma ilusão – Não – aquela perfeição que seguimos com ardor desesperado quando os sussurros da razão são ouvidos, pode ser encontrada, quando não incompatível com nosso estado, na roda da eternidade. A perfeição, de fato deve, mesmo então, ser uma ideia comparativa – mas a sabedoria, a felicidade, a piedade de um estado superior, devem ser intuitivas. As mais felizes efusões do gênio humano são inspirações – as deduções da razão destroem a sublimidade.
23. Estou cada vez mais convencida de que a poesia é a primeira efervescência da imaginação e a precursora da civilização.
24. Quando os árabes não tinham nenhum traço de literatura ou ciência, eles compuseram belos versos sobre o amor e a guerra. Os voos da imaginação e as elaboradas deduções da razão parecem quase incompatíveis.
25. A poesia certamente floresce mais no primeiro estado primitivo da sociedade. As paixões falam com mais eloquência, quando não estão acorrentadas pela razão. A expressão sublime, que tantas vezes foi citada, [Gênesis, cap. 1, ver. 3.] é talvez um vôo bárbaro; ou melhor, a grande concepção de uma mente inculta; pois é contrário à natureza e à experiência supor que esse relato seja baseado em fatos. É sem dúvida uma alegoria sublime. Mas uma mente cultivada não teria descrito a criação – pois, argumentando por analogia, parece que a criação deve ter sido um plano abrangente, em que o Ser Supremo sempre usa causas secundárias, lenta e silenciosamente para cumprir seu propósito. Esta é, na realidade, uma visão mais sublime daquele poder que a sabedoria sustenta: mas não é a sublimidade que golpearia a mente apaixonada, na qual a imaginação

tomou o lugar do intelecto. Diga a um ser cujas afeições e paixões foram mais exercitadas do que sua razão, que Deus disse: Haja luz! e havia luz; e ele se prostraria diante do Ser que pudesse assim evocar coisas do nada; mas um homem em quem a razão sobreponha a paixão, não adoraria, até que a sabedoria fosse conspícua, bem como o poder, para sua admiração deve basear-se em princípios.

26. A individualidade está sempre presente naqueles voos entusiasmados da fantasia, nos quais a razão é deixada para trás, sem ser perdida de vista.
27. A mente tem sido muitas vezes levada à prova de investigações que só alcançam a matéria – colocada no cadinho, embora o fluido magnético e elétrico escape ao filósofo experimental.
28. O Sr. Kant observou que o entendimento é sublime, a imaginação bela – mas é evidente que os poetas e os homens que, sem dúvida, possuem a imaginação mais viva, são mais tocados pelo sublime, enquanto os homens que têm mentes frias e inquiridoras, não têm este sentimento requintado em nenhum grau e, de fato, parecem perdê-lo à medida que cultivam sua razão.
29. Os edifícios gregos são graciosos – eles enchem a mente com todas aquelas emoções agradáveis, que elegância e beleza nunca deixam de excitar em uma mente cultivada – utilidade e graça nos atingem em uníssono – a mente está satisfeita – as coisas parecem exatamente o que deveriam ser: uma satisfação tranquila é sentida, mas a imaginação não tem nada para ver – sombria melancolia. De forma razoável, podemos dizer o porquê de estarmos satisfeitos – e esse tipo de prazer pode ser duradouro, mas nunca pleno.
30. Quando dizemos que uma pessoa é original, é apenas para dizer em outras palavras que ela pensa. “Quanto menos um homem cultivou suas faculdades racionais, mais poderoso é o princípio da imitação sobre suas ações e seus hábitos de pensamento. A maioria das mulheres, é claro, é mais influenciada pelo comportamento, pela moda e pelas opiniões daqueles com quem elas se associam, do que os homens” (Smellie). Quando lemos um livro que apoia nossas opiniões favoritas, com que avidéz absorvemos as doutrinas e permitimos que nossas mentes reflitam placidamente as imagens que ilustram os princípios que adotamos? Aceitamos indolentemente ou silenciosamente a conclusão, e nosso espírito anima e conecta os vários assuntos. Mas, ao contrário, quando examinamos um escritor habilidoso, que não coincide em opinião conosco, como está a mente vigilante para detectar a falácia? E essa frieza muitas vezes impede que sejamos levados por uma torrente de eloquência, que a mente preconceituosa chama de declamação – uma pompa de palavras. Nunca nos permitimos ser calorosos; e, depois de contender

com o escritor, são ainda mais confirmadas nossas próprias opiniões, tanto por contração como pela razão. – Tal é a força do homem!


31. É a maneira individual de ver e sentir, transmitida por uma imaginação forte em imagens ousadas que atingem os sentidos, que cria todos os encantos da poesia. Um grande leitor está sempre citando a descrição das emoções de outra pessoa; uma imaginação forte se delicia em pintar por conta própria. Um escritor de gênio nos faz sentir, o autor inferior debate.
32. Algum princípio anterior ao amor-próprio deve ter existido: o sentimento que produziu o prazer, deve ter existido antes da experiência.

5.3 MATERIAL PARA APRESENTAÇÃO DO MINICURSO

A armadilha primária em que intérpretes e críticos se enquadram ao avaliar as obras de Mary Wollstonecraft, é a de julgar seus escritos do ponto de vista cronológico, e não como “documentos atemporais cujo valor resiste a quaisquer efeitos do antiquário” (MANUS, 1993, p. 3, tradução nossa). Dizer que a influência de Mary Wollstonecraft se estendeu apenas no que diz respeito ao seu argumento para a emancipação feminina, seria minar seu impacto. Sua influência, embora possa ser vista em maior grau na educação feminina, permeou temas como a gestão de crianças e a educação infantil.

Destarte, apresentamos nesta seção do capítulo, a relação de *Slides* e material de apoio (no intuito de fornecer suporte didático) sobre a vida e obra de Mary Wollstonecraft. As referências complementares e explicativas encontram-se no Capítulo 2 e no PTT, item 4.2 deste capítulo. A maioria das imagens utilizadas são de domínio público; todos os dados para localização acham-se abaixo de cada *slide*. Caso este material seja utilizado por terceiros, solicitamos que seja mantida a identificação da autora.

Figura 7: Slide de capa



PPGET
Programa de Pós-Graduação
em Educação Tecnológica
UFPA

Mary Wollstonecraft de
John Opie (1797)

MARY WOLLSTONECRAFT – a mulher, sua obra e luta pela educação feminina

Alessandra Carvalho Abrahão Sallum
Psicóloga CRP 04-22683
Mestranda em educação tecnológica,
especialista em psicoterapia psicanalítica,
sexualidade humana e neuropsicologia

01de19

Fonte: *slide* de nossa autoria, sugerido como capa para a apresentação. Imagem em domínio público, Arquivo: Mary Wollstonecraft pintada por John Opie (Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Mary_Wollstonecraft#/media/Ficheiro:Mary_Wollstonecraft_by_John_Opie_\(c._1797\).jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Mary_Wollstonecraft#/media/Ficheiro:Mary_Wollstonecraft_by_John_Opie_(c._1797).jpg). Acesso em 31 out. 2021).

Figura 8: Slide de identificação de Mary Wollstonecraft



PPGET
Programa de Pós-Graduação
em Educação Tecnológica
UFPA

Mary Wollstonecraft

- Escritora e crítica literária
- Tradutora
- Filósofa Iluminista
- Produziu textos com cunho jornalístico e literário
- Abolicionista
- Defensora dos direitos femininos

Gravura de Mary Wollstonecraft

02de19

Fonte: *slide* de nossa autoria. A ilustração é uma gravura de Mary Wollstonecraft, baseada na pintura de John Opie, (disponível em: <https://www.gutenberg.org/cache/epub/16199/pg16199-images.html>. Acesso em 31 out. 2021).

Figura 9: *Slide* sobre infância de Wollstonecraft

Histórico: Infância

- Nasceu em 27 de abril de 1759 na Inglaterra
- Saudável e vigorosa
- Pouco interesse por brincadeiras destinadas a seu gênero
- Sofreu situações de violência do pai e desamparo da mãe
- Até a adolescência, não teve uma educação de qualidade



Escultura de Menino brincando com um ganso, encontrada em 1792

03de19

Fonte: *slide* de nossa autoria. Imagem: Criança brincando com um ganso. Cópia romana (séculos I a II d.C.) de um original grego do século 2 a.C. em mármore, encontrada em 1792 na Villa Quintilii, na Via Appia, não muito longe de Roma. Outras cópias agora são mostradas no Glyptothek de Munique e nos Museus do Vaticano, fotógrafo: Jastrow (2007) (Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Child_goose_Louvre_Ma40_n2.jpg. Acesso em 31 out. 2021).

Figura 10: *Slide* sobre o Pai

Histórico: Pai


- Edward John Wollstonecraft
 - Sem inspiração profissional
 - Gastou toda a herança que recebeu do pai e ficou endividado
 - Iniciava vários projetos comerciais infrutíferos
 - Mudava-se com frequência
 - Instável emocionalmente



Um homem tentando atingir alguém

04de19

Fonte: *slide* de nossa autoria. Imagem: Um homem com uma pá tentando atingir um cabeleireiro (que também está sendo atacado por um cachorrinho); uma criada tenta contê-lo; uma mulher extravagantemente vestida observa. Gravura, 1778. Coleções iconográficas. Registro bibliográfico completo: <http://catalogue.wellcomelibrary.org/record=b1189165>. Número da foto: V0019763. Referência da biblioteca: ICV No 20164 (Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:A_man_with_a_shovel_attempting_to_hit_a_hair-dresser_\(who_is_Wellcome_V0019763.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:A_man_with_a_shovel_attempting_to_hit_a_hair-dresser_(who_is_Wellcome_V0019763.jpg)). Acesso em 31 out. 2021).

Figura 11: *Slide* sobre a mãe



Mulher e filho

Histórico: Mãe

- Elizabeth Dixon, família de Ballyshannon do reino da Irlanda
 - Preferia o primogênito e foi bem rígida com Mary, tendo corrigido isso com os demais filhos
 - Elizabeth era vítima da hostilidade do marido e defendida por Mary
 - Mary deixou o trabalho como governanta para cuidar da mãe doente, até sua morte.

05de19

Fonte: *slide* de nossa autoria. Imagem: Mulher sentada e filho em pé (com filtro suavizador); Português: a fotografia é de 1880 a 1920 em moldura oval e vidro convexo. Legenda: Mulher e Filho (Woman & Son). Usuário: OgreBot / Uploads de novos usuários em mar. 2021, (Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Woman_seated_and_son_standing.png. Acesso em 31 out. 2021)

Figura 12: *Slide* sobre sua adolescência


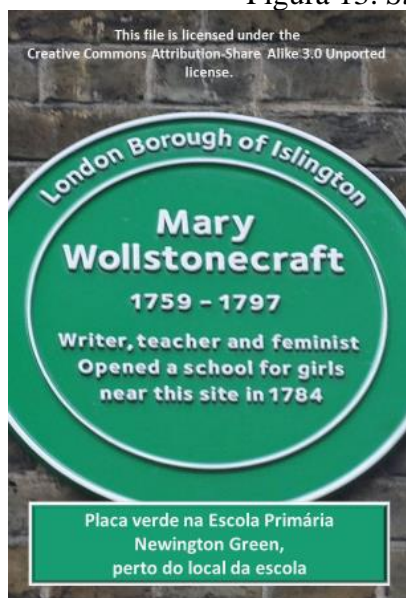
Papa Clemente XIII

Histórico: Adolescência

- Primeiras instruções com o Sr. Clare (religioso recluso, que se parecia com o papa)
- Amizade e encantamento por Frances Blood
 - Apelidada de Fanny
 - Esbelta, elegante, focada e dedicada
 - Desenhava (profissionalmente) e Cantava muito bem
 - Vínculo de amizade indelével
 - Mary inicialmente se sentiu inferior a Fanny na escrita. Foi instruída por ela

06de19

Fonte: *slide* de nossa autoria. Imagem: Papa Clemente XIII (nascido em 1693, então Carlo della Torre-Rezzonico, entronização em 1758 e fim do pontificado 1769 ao morrer) – Web Gallery of Art: Info about artwork Portrait of Clement XIII. Rezzonico. Criação: 1758 date QS:P571,+1758-00-00T00:00:00Z/9. Arquivo: Anton Raphael Mengs (Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Papa_Clemente_XIII#/media/Ficheiro:Anton_Raphael_Mengs_-_Portrait_of_Clement_XIII_Rezzonico_-_WGA15030.jpg. Acesso em 31 out. 2021).

Figura 13: *Slide* sobre o início da vida Adulta

Histórico: Início da vida Adulta

- Declinou de uma proposta de casamento por pena da mãe.
- Dama de companhia da difícil Sra. Dawson de Bath, uma viúva, com um filho já adulto.
- Doença e posterior morte da mãe
- Saiu de casa para conquistar sua independência
- Ajuda a irmã Eliza, esposa do rude Sr. Bishop
- 1783 fundou uma escola-dia em parceria com Fanny e suas irmãs.

07de19

Fonte: *slide* de nossa autoria. Imagem: Placa verde na Escola Primária Newington Green, perto do local de uma escola que Wollstonecraft, suas irmãs (Everina e Eliza) e Fanny Blood estabeleceram; a placa foi inaugurada em 2011; File: Newington Green plaque.JPG; em 31 mai. 2014. Este arquivo está licenciado sob a Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 Unported license. Autor: Jonathan Cardy com câmera SONY DSC-HX20V (Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Mary_Wollstonecraft#/media/File:Newington_Green_plaque.JPG. Acesso em 31 out. 2021).

Figura 14: *Slide* Morte de Fanny

Histórico: Perda da Amiga

- Fanny adoeceu e mudou-se para Lisboa, onde se casou
- Mary deixa a escola para ajudar sua amiga, que sucumbiu após o parto
- Escreveu *Thoughts on the Education of Daughters* para ajudar os pais de Fanny
- Mary jamais se recuperou totalmente desta perda. Escreveu *Mary: uma ficção* durante um episódio depressivo

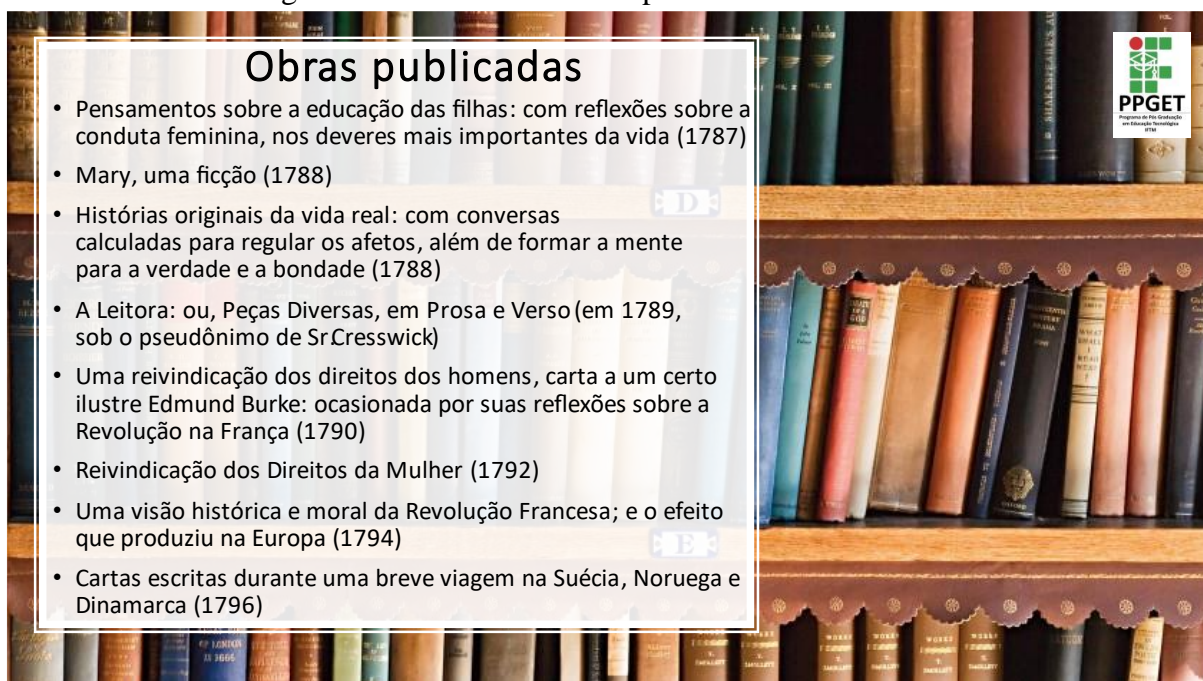


08de19

Fonte: *slide* de nossa autoria. Imagem: Fanny Kemble, de Thomas Lawrence, antes do casamento, Frances “Fanny” Blood, amiga de Wollstonecraft. Domino Público (Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?search=Fanny+Blood&title=Special:MediaSearch&fulltext=Pesquisa+&type=image>. Acesso em 31 out. 2021).

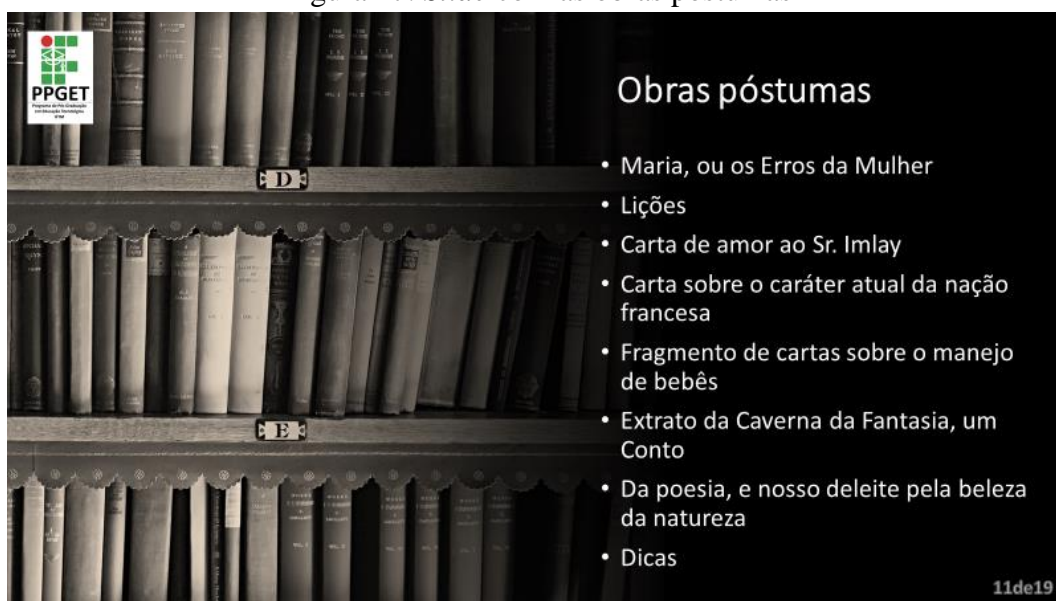
Figura 15: *Slide* sobre o Fim da Escola

Fonte: *slide* de nossa autoria. Imagem: A escultura de Mary Wollstonecraft de Maggi Hambling. A estátua mostra uma figura feminina emergindo de um vórtex. Exibida em Newington Green, perto do local da escola fundada por Mary Wollstonecraft. A obra de arte foi revelada em 10 de novembro de 2021 (Getty Images), capturada em artigo da BBC, com o título *Estátua de Mary Wollstonecraft – escultura da ‘Mãe do feminismo’ provoca polêmica* (Disponível em: <https://www.bbc.com/news/uk-england-london-54886813>. Acesso em 31 out. 2021).

Figura 16: *Slide* com as obras publicadas ainda em vida

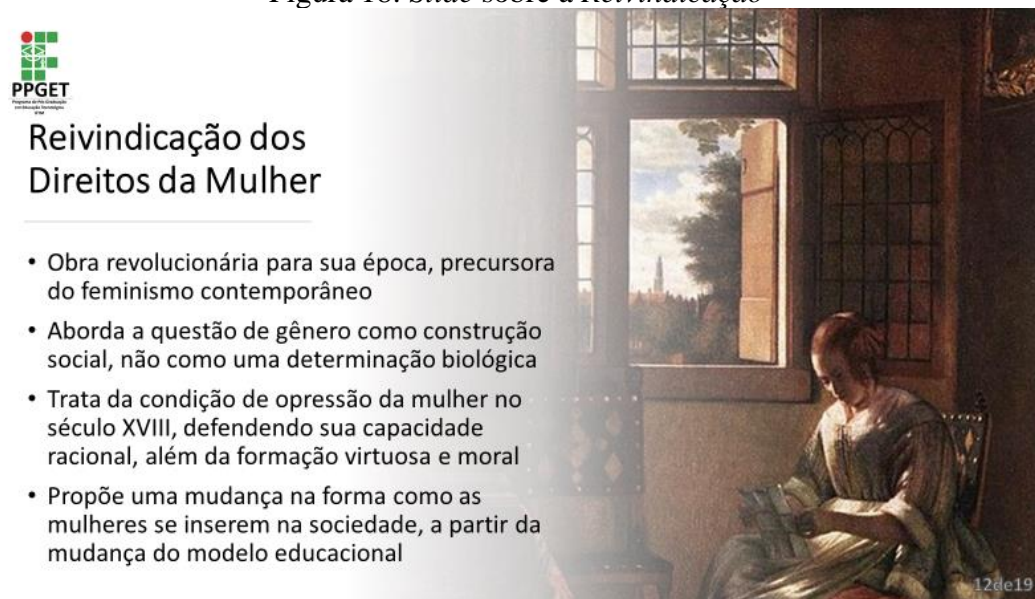
Fonte: *slide* de nossa autoria. Imagem: Microsoft 365[®] premium.

Figura 17: Slide com as obras póstumas



Fonte: *slide* de nossa autoria. Imagem: Microsoft 365[®] premium em sépia.

Figura 18: Slide sobre a Reivindicação



Fonte: *slide* de nossa autoria. Imagem: Mulher lendo uma carta (1664), de Pieter de Hooch, óleo sobre tela (Dimensões originais: 55 × 55 cm) Coleção: Museu de Belas Artes de Budapeste (Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pieter_de_Hooch_-_Woman_Reading_a_Letter.JPG. Acesso em 31 out. 2021).

Figura 19: *Slide* sobre Fuseli

Mary Wollstonecraft e Fuseli

- Pintor suíço, também dedicado à literatura
- Há uma divergência quanto à existência de sentimentos amorosos entre Mary e Fuseli
- Para Godwin, Wollstonecraft desenvolveu uma paixão platônica por Fuseli
- Pennell discorda de Godwin, devido ao fato de Wollstonecraft e Fuseli serem muito intensos, mas não encontrou provas do envolvimento de ambos em suas pesquisas



13de19

Fonte: *slide* de nossa autoria. Imagem: Henry Fuseli, de James Northcote. Este trabalho está em domínio público em seu país de origem, e em outros países e áreas onde o termo de copyright é a vida do autor somada a 100 anos ou menos (Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Henry_Fuseli_by_James_Northcote.jpg. Acesso em 31 out. 2021).

Figura 20: *Slide* sobre Sr. Imlay


Mary Wollstonecraft e Sr. Gilbert Imlay

- Negociante norte americano com ligações diplomáticas na embaixada de seu país
- Com a convenção francesa, Mary foi registrada na embaixada americana como esposa de Imlay para evitar a prisão, mas eles jamais se casaram de fato
- Pai de Fanny Imlay, primeira filha de Mary
- Sempre foi ausente e infiel



14de19

Fonte: *slide* de nossa autoria. Imagem: Gilbert Imlay. Não possuímos informações de domínio público para esta imagem, podendo estar protegida por direitos autorais (Disponível em: <http://thehistorychicks.com/shownotes-episode-16mary-wollstonecraft/gilbert-implay/>. Acesso em 31 out. 2021).

Figura 21: *Slide* sobre as desilusões


The Engraving
Putney Bridge, London

PPGET
Programa de Pós-Graduação em Educação em História

PUTNEY-BRIDGE.

Desilusão amorosa

- Em 1794, nasce Frances Imlay
- Sr. Gilbert Imlay estava sempre em viagens. Wollstonecraft retornou da França para Londres
- Imlay havia se envolvido com uma jovem atriz
- Ela tentou suicídio, mas foi impedida
- Imlay enviou Wollstonecraft em viagens para cuidar de seus negócios
- Ao retornar, descobriu que ele estava em outro relacionamento
- Decidiu mais uma vez pelo suicídio. Pulou no rio Tâmesa em um dia chuvoso
- Foi salva por desconhecidos e o deixou definitivamente

15de19

Fonte: *slide* de nossa autoria. Imagem: Putney Bridge. Data: 1796 (Disponível em: <https://www.lookandlearn.com/history-images/YYA0034766/Putney-Bridge>. Acesso em 31 out. 2021).

Figura 22: *Slide* sobre Godwin


PPGET
Programa de Pós-Graduação em Educação em História

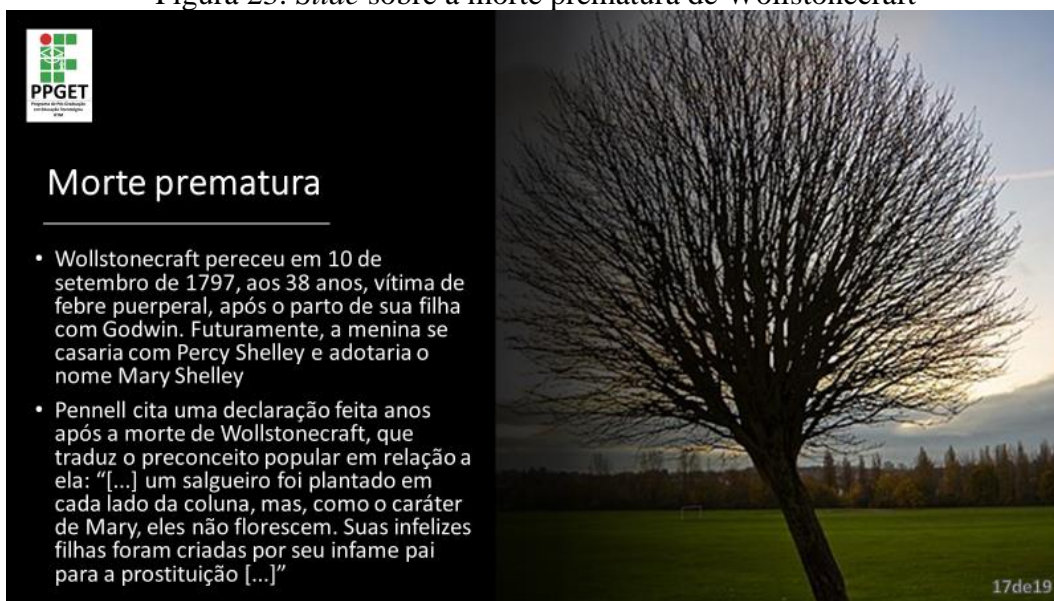
Mary Wollstonecraft e William Godwin

- Jornalista, escritor e filósofo inglês
- Não teve uma boa impressão sobre Wollstonecraft quando a conheceu em 1791
- No final de 1796 se reencontraram
- Após sete meses de relacionamento, se casaram
- Mantiveram o matrimônio inicialmente em segredo, por questões financeiras e receio quanto ao impacto social desta união
- Cuidou das duas filhas de Mary após sua morte

16de19

Fonte: *slide* de nossa autoria. Imagem: William Godwin, por James Northcote (1746-1831), óleo sobre tela, 1802, (tamanho original 749 mm x 622 mm), Coleção: National Portrait Gallery of London, “Godwin gostou do retrato de Northcote, descrevendo-o como ‘O principal memorando de minha existência corporal que permanecerá após a minha morte’ [...]”. Domínio público (Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:WilliamGodwin.jpg>. Acesso em 31 out. 2021).

Figura 23: Slide sobre a morte prematura de Wollstonecraft



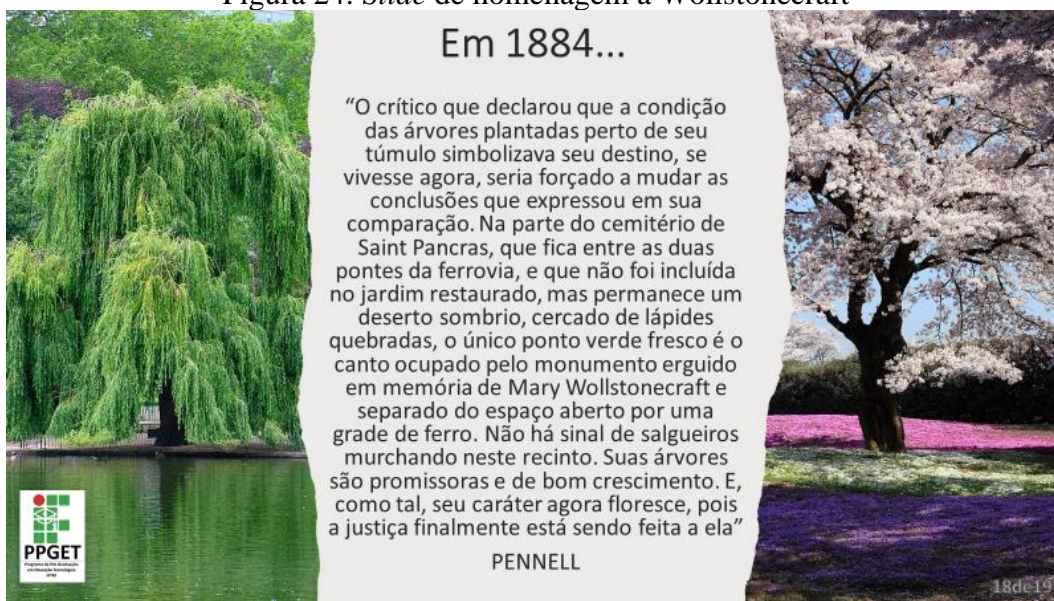
Morte prematura

- Wollstonecraft pereceu em 10 de setembro de 1797, aos 38 anos, vítima de febre puerperal, após o parto de sua filha com Godwin. Futuramente, a menina se casaria com Percy Shelley e adotaria o nome Mary Shelley
- Pennell cita uma declaração feita anos após a morte de Wollstonecraft, que traduz o preconceito popular em relação a ela: “[...] um salgueiro foi plantado em cada lado da coluna, mas, como o caráter de Mary, eles não florescem. Suas infelizes filhas foram criadas por seu infame pai para a prostituição [...]”

17de19

Fonte: *slide* de nossa autoria. Imagem: Árvore sem folhas, Netham (Andrew Bennett from Bristol, UK, câmera PENTAX K200D, location 51° 27' 14.23" N, 2° 33' 28.534" W.). Arquivo está licenciado a Creative Commons Attribution 2.0 Generic license. (Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Tree_without_Leaves,_Netham_\(3029480466\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Tree_without_Leaves,_Netham_(3029480466).jpg). Acesso em 31 out. 2021).

Figura 24: Slide de homenagem a Wollstonecraft



Em 1884...

“O crítico que declarou que a condição das árvores plantadas perto de seu túmulo simbolizava seu destino, se visse agora, seria forçado a mudar as conclusões que expressou em sua comparação. Na parte do cemitério de Saint Pancras, que fica entre as duas pontes da ferrovia, e que não foi incluída no jardim restaurado, mas permanece um deserto sombrio, cercado de lápides quebradas, o único ponto verde fresco é o canto ocupado pelo monumento erguido em memória de Mary Wollstonecraft e separado do espaço aberto por uma grade de ferro. Não há sinal de salgueiros murchando neste recinto. Suas árvores são promissoras e de bom crescimento. E, como tal, seu caráter agora floresce, pois a justiça finalmente está sendo feita a ela”

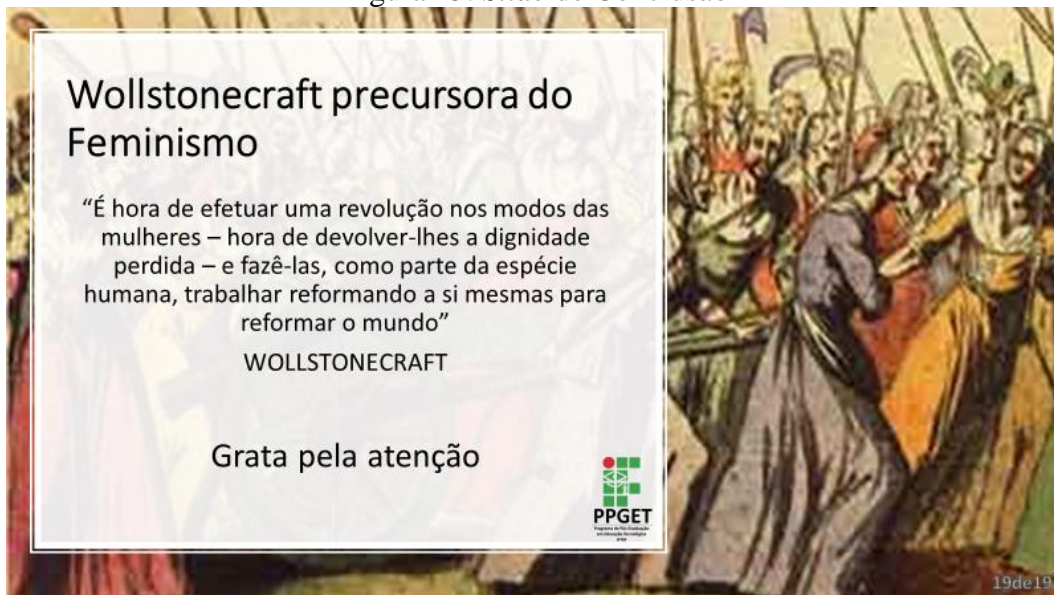
PENNELL

18de19

Fonte: *slide* de nossa autoria. Imagem: Salgueiro-chorão (à esquerda); é concedida permissão para copiar, distribuir e/ou modificar este documento nos termos da Licença de Documentação Livre GNU, versão 1.2 ou qualquer versão posterior publicada pela Free Software Foundation; sem Secções Invariantes, sem textos de Capa e sem textos de Contra-Capa. É incluída uma cópia da licença na secção intitulada GNU Free Documentation License. (Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Salgueiro#/media/Ficheiro:Willow.jpg>. Acesso em 31 out. 2021). Sakura numa campina de Phlox subulata no Jardim Yachounomori em Tatebayashi, Gunma (a direita) CC BY 2.0. Criação: 10 de abril de 2009. Localização: 36°13' 58,26" N, 139° 31' 58,09" E. TANAKA Juuyoh, câmera Canon EOS 5D Mark II (Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Prunus_serrulata#/media/Ficheiro:Sakura_and_Moss_Pink_-

[%E6%A1%9C\(%E3%81%95%E3%81%8F%E3%82%89\)%E3%81%A8%E8%8A%9D%E6%A1%9C\(%E3%81%97%E3%81%B0%E3%81%96%E3%81%8F%E3%82%89\).jpg](#). Acesso em 31 out. 2021).

Figura 25: *Slide* de Conclusão



Fonte: *slide* de nossa autoria. Imagem: Marcha das Mulheres em Versalhes (Journées révolutionnaires), 5-6 de outubro de 1789. Origem: Bibliothèque nationale de France (Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Women%27s_March_on_Versailles01.jpg. Acesso em 07 nov. 2021).

5.4 MATERIAL COMPLEMENTAR PARA APRESENTAÇÃO

Este material fornece um embasamento para o *slide* 10 (Figura 16), que trata das publicações de Wollstonecraft. Apresentamos uma pequena sinopse das obras, com trechos que exemplificam o tom adotado por ela em sua escrita. O uso deste conteúdo é opcional, contudo, consideramos que compõe uma importante complementação, para salientar que a autora produziu relevantes textos literários e filosóficos, além da conhecida *Reivindicação dos direitos da mulher*.

5.4.1 Pensamentos sobre a educação das filhas

- *Thoughts on the Education of Daughters: With Reflections on Female Conduct, in the More Important Duties of Life*. ou *Pensamentos sobre a educação das filhas: com reflexões sobre a conduta feminina nos deveres mais importantes da vida*, escrito por Mary Wollstonecraft, que neste período já era uma autora experiente, graças a seu trabalho como tradutora e educadora.

- Assim como na obra de Rousseau (*Emílio, ou Da educação*), inicia seus comentários pelo nascimento, momento em que sugere à mãe tentar amamentar o recém-nascido, provendo uma nutrição saldável, além de estreitar o vínculo mãe-bebê.
- Na juventude, as punições constantes podem acarretar uma banalização do ato, pela falta de proporção, ou gerar um ambiente de medo pela represália.
- As perguntas infantis devem ser respondidas de forma razoável, na medida do possível, permitindo o esclarecimento de anseios imediatos, de acordo com sua capacidade de compreensão do tema em pauta. É encorajado o uso de histórias lúdicas para elucidar tais questões, esclarecendo as fantasias improváveis e devaneios supersticiosos que invadem a mente infantil. Quanto à função do professor, Wollstonecraft diz:

Recomendo que as mentes devam ser treinadas adequadamente e, então, deixadas por conta própria. Regras não devem ser fixadas, pois o entendimento depende da natureza e do esforço de cada um, cabendo àquele que as treina a função de avaliar as melhores formas de cultivá-las. A mente não é e não pode ser criada pelo professor, embora possa ser cultivada e direcionada a seus verdadeiros potenciais (WOLLSTONECRAFT, 1787, l. 236, tradução nossa).

- As artes, como música e pintura, dentre outras tantas possíveis, devem ser incentivadas assim que a jovem apresente predisposição e entusiasmo no seu desenvolvimento, atendo para não incorrer em excessos ou imposições. Tanto a leitura quanto as belas-artes devem ser cultivados desde bem cedo na mente infantil. A leitura e o conhecimento devem possuir qualidade, com diversificação de temas, para não cair em um enfadonho ciclo de conteúdos repetitivos.
- O grande problema na educação feminina era relacionado à falta de expectativas. Seguindo a autora:

Os pais possuem suas prioridades, a grande função de suprir as necessidades da família, assumindo isso como pretexto para transferir a tarefa de educar as filhas. Estas meninas são mandadas para a escola e sobre elas ficam expectativas pequenas, atribuindo ao professor toda função de suprir e desenvolvê-las além do esperado. Os quesitos técnicos da educação devem ser observados e cumpridos. Contudo é mais importante a compreensão do que a recitação. Conheci crianças que conseguiam repetir as coisas na ordem em que lhes foram ensinadas e ficavam muito perdidas quando retiradas deste caminho habitual (WOLLSTONECRAFT, 1787, l. 114, tradução nossa).

- Quando observadas as atividades dominicais, além de respeitar os aspectos religiosos, algumas precauções foram levantadas, principalmente em relação ao abuso de jogos, para não se tornarem mais importantes que os deveres. Alguns vícios turvam a sensatez;

as apostas e os desafios também devem ser evitados, para não comprometer atividades importantes.

- Na vida conjugal é bom evitar uma postura extremamente servil, pois incentiva comportamentos tirânicos por parte do marido. Por outro lado, uma atitude afrontosa acarreta constantes discussões e pode desestabilizar o casamento. A maioria dos traços de comportamento pode estar presente em uma pessoa, cabendo a esta o discernimento de tentar aflorar as qualidades desejáveis e refrear as perniciosas nos momentos adequados. A autora recomendava o uso da religião e da caridade como um caminho para este equilíbrio. “Uma mulher pode ser ela mesma para seu companheiro, amiga deste homem sensato e, ainda assim, saber cuidar de sua família.” (WOLLSTONECRAFT, 1787, l. 246, tradução nossa).

5.4.2 Mary, uma ficção

- *Mary, uma ficção* (*Mary: A Fiction* de 1788) é um romance protagonizado por uma heroína autodidata (a exemplo do aluno ideal Rousseauiano, *Emílio*). Envolveu-se num casamento arranjado, além de demonstrar uma paixão platônica por sua amiga, o que era pouco convencional para a literatura da época.
- Abre várias discussões sobre a independência feminina, imposição do casamento, a predileção das mulheres pelo filho homem, dores das perdas pelas incontáveis doenças no século XVIII, postura austera, boas ações, dificuldades financeiras e promoção dos cuidados sanitários básicos para as populações carentes.

5.4.3 Histórias Originais da Vida Real

- *Original Stories from Real Life: With Conversations Calculated to Regulate the Affections and Form the Mind to Truth and Goodness* ou *Histórias Originais da Vida Real: Com conversas calculadas para regular os afetos, além de formar a mente para a verdade e a bondade*, destinado ao uso com crianças. O objetivo de Wollstonecraft com esta obra era, além de auxiliar os professores, compensar em alguma medida a educação ou formação moral defeituosas que, geralmente, as crianças naquela época recebiam de seus pais.
- Sra. Mason aproveita todos os acontecimentos do dia para ensinar às suas pupilas uma lição de moral, atacando os defeitos mais comuns na infância: crueldade com os animais, rabugice, mentira, ganância, indolência e procrastinação.

- Com marcante tom religioso, o livro é, em geral, bem escrito e tornou-se bastante popular na época. Prova disso foi que a primeira edição, publicada em 1788, foi seguida por uma segunda em 1791 e uma terceira, em 1796.

5.4.4 Uma reivindicação dos direitos dos homens

- *Uma reivindicação dos direitos dos homens, carta a um certo ilustre Edmund Burke: ocasionada por suas reflexões sobre a Revolução na França (A Vindication of the Rights of Men, in a Letter to the Right Honourable Edmund Burke de 1790)*. Este manifesto foi o precursor da *Reivindicação dos direitos da mulher*. Provavelmente, sua boa recepção pelo público foi o primeiro elemento motivador para sua obra protofeminista.
- O Sr. Edmund Burke era um filósofo irlandês e membro do parlamento londrino, que, ao questionar a Revolução Francesa em detrimento ao sistema político inglês, atacou a base revolucionária dos Dissidentes, confrontando, entre outros pensamentos, as colocações do, naquele momento adoentado e já idoso, Sr. Richard Price. Wollstonecraft, “uma grande rancorosa” (segundo seu editor), não mediu palavras para desqualificar as colocações de Burke, atacando contundentemente a postura moral da pessoa, e não fazendo uma mera contestação de suas ideias.
- As questões são assim colocadas (vários trechos coletados e cronologicamente encadeados na sequência que aparecem na carta):

O direito de Nascimento dos homens, para defini-lo brevemente, define o tal nível de liberdade, cívica e religiosa, tão incompatível com a liberdade de qualquer outro indivíduo com o qual esteja unido por um pacto social, assim como a existência deste mesmo pacto.

Liberdade, neste sentido simples e nada sofisticado – pelo que entendo – é uma ideia justa que ainda não conheceu forma apropriada nos vários governos estabelecidos neste belo planeta; o demônio da propriedade tem estado sempre a postos, invadindo os direitos sagrados do homem, e cercado com pompas e circunstâncias as leis que guerreiam contra a justiça. E que resulte do eterno fundamento do direito – de imutável verdade – quem presumiria negar que se pretenda racional – se a razão os levou a edificar sua moralidade e religião em tais sempiternas bases – os atributos de Deus? [p. 8-9].

A imperfeição de todos os governos modernos versa – sem recairmos em observações corriqueiras: em sendo todas as instituições humanas inevitavelmente imperfeitas, em grande medida surgidas dessa simples circunstância, crê-se que a constituição – caso um corpo tão homogêneo mereça tal denominação – tenha sido sedimentada nos dias obscuros da ignorância quando as mentes humanas encontravam-se algemadas aos preconceitos mais grosseiros e às superstições mais imorais. E acaso recomendarias, sagaz filósofo, a noite como o período correto a refletir sobre o raio de luz? [p. 19].

Não há fim para tal submissão implícita à autoridade – em algum momento deverá cessar, ou retornaremos a barbárie; e a capacidade de evolução que nos permite empunhar o cetro sobre a terra não passa de engano, fraude, um *ignis-fatuus* que nos leva a tornar belos prados em pântanos e monturos. E se admitidas que quaisquer medidas alternativas do atual governo fossem prudentes, figuram mais provas de sua fraqueza

do que sustenta a opinião de uma alardeada energia ou excelência de sua constituição mesma [p. 23].

Por mais tocado que estejas com as consequências nefastas que inevitavelmente sucedem a estes notórios impedimentos aos caros direitos do homem, e que configurem mancha terrível na face de nossa imaculada constituição, não posso deixar de manifestar minha surpresa ao saber que na ocasião de sua recomendação à nossa forma de governo como modelo, não tivesse alertado os franceses de nosso compulsório serviço à marinha real. Deverias tê-los informado que a propriedade na Inglaterra é muito mais cara do que a liberdade, e não ocultado que aquela de um trabalhador honesto – seu único bem – seja constantemente sacrificada para garantir a propriedade de um abastado. Pois trata-se de uma farsa fingir que um homem lute por seu país, e tudo de mais caro a ele, seus altares, quando não possui nem liberdade, nem propriedade. – Sua propriedade repousa nos seus vigorosos braços tensos – compelidos a puxar o estranho cordame sob as ordens de um rapazola tirânico, que provavelmente obteve seu posto graças aos contatos de sua família, ou ao voto prostituído de seu pai, cuja influência em um distrito e sua voz como senador seja do interesse do ministro [p. 25-26].

Do que se trata a verdade? Algumas verdades fundamentais enfrentam suas primeiras indagações parecendo tão claras a uma mente lúcida quanto o ar e alimento são essenciais à capacitação de nossas funções vitais; mas as opiniões disputadas tão calorosamente devem ser reduzidas e trazidas aos princípios básicos; e quem poderá discriminar os caprichos da imaginação ou os escrúpulos das fraquezas em nome do veredicto verdadeiro? Que sejam estes os pontos demonstrados e não impostos pelo arbítrio da autoridade ou das obscuras tradições, evitando-se o perigoso cochilo; pois, em encerrando as indagações nossa razão permaneceria dormente, sujeita de maneira desenfreada a quaisquer impulsos das paixões, perdendo de vista a iluminação que o arrazoamento não poderia mais manter viva. Por experiência própria, parece-me que a mente humana, avessa ao pensamento, só possa ser atingida pela necessidade; pois quando acolhe opiniões de pronto deixa de bom grado que o espírito adormeça em seu rude regaço. Talvez o exercício mais eficaz à mente seja – ao manter a discussão nos domínios do entendimento – o hall das incansáveis indagações que pairam na fronteira, ou se estendem sobre o obscuro abismo das incertezas. Vívidas conjecturas que, como brisas, previnem as águas do plácido lago de estagnarem. Deveríamos, assim, evitar depositar toda excelência moral em uma via única, não obstante o espaço por ela ofertado; e se limitados a tal ponto, não deveríamos esquecer que devemos ao acaso não ser islâmica a nossa herança, e que a mão de ferro do destino, nos moldes da mais enraizada autoridade, não tenha levantado a espada da destruição sobre nós [p. 37-39].

O homem foi denominado – com muita propriedade – um microcosmo, um diminuto universo em si mesmo. Assim é; não obstante ainda deva ser considerado uma efêmera mosquinha – numa figura retórica, por assim dizer. A perpetuação da propriedade em nossas famílias é um dos privilégios pelos quais se luta mais ardorosamente; contudo, não seria muito difícil provar que a mente deva possuir um alcance muito limitado que confine sua benevolência a tão estreito círculo, o qual muito adequadamente possa ser incluído nos sórdidos cálculos da cega egolatria [p. 44].

O mesmo sistema possui efeito igualmente pernicioso na moral feminina. Meninas são sacrificadas às conveniências familiares, ou casadas para se acomodar em classes superiores, e mesmo flertar, sem pudor, com o cavalheiro que já descrevi. E a tal ponto são arrastadas por essas vaidades, esse desejo por brilhar, que não se faz necessário preservá-las de conexões amorosas imprudentes; pois, se algumas viúvas não se apaixonassem vez por outra, Anteros e Hymen raramente se encontrariam, exceto numa igrejinha de aldeia [p. 47-48].

Árdua tarefa seria o traçado de todos os vícios e misérias suscitados em uma sociedade em que a classe média imita os modos das elites. Todos em busca daquele respeito emanado das posses; como cargos públicos que os façam dignos de nota. A grande preocupação de três entre quatro dessas pessoas é viver acima de seus iguais e demonstrar maior riqueza que de fato possuem. O quanto do conforto doméstico e da satisfação pessoal são sacrificados em nome dessa ambição estúpida! É como um mofo nocivo que destrói as mais belas virtudes; benevolência, amizade, generosidade, e todas aquelas graças que fortalecem os enlaces e a busca que eleva a mente às

contemplações mais edificantes... tudo apodrecido até a raiz nas falsas noções de “maturados no crescimento e fortalecidos na força”, esmagadas sob a mão de ferro da propriedade! [p. 49-50] (WOLLSTONECRAFT, 2020, passim, tradução livre).

5.4.5 Uma visão histórica e moral da Revolução Francesa

- *An Historical and Moral View of the French Revolution; and the Effect It Has produced in Europe*, (*Uma visão histórica e moral da Revolução Francesa; e o efeito que produziu na Europa* de 1794) é um texto histórico e filosófico a respeito dos meses subsequentes à Revolução Francesa. Por estar inserida na problemática local, seu relato assumiu teor praticamente jornalístico, enriquecido pelas reflexões da autora, no intuito de compreender a evolução dos fatos.
- Entre os relatos mais marcantes, estão a barbárie, bem como as conjecturas de Wollstonecraft acerca dos erros que acarretaram a crise política.
- Bouten fez algumas considerações sobre esta obra:

Os poderes narrativos de Mary superavam suas capacidades filosóficas e sua imaginação havia sido avivada pelos excitantes relatos dos eventos em curso, provenientes de seus amigos em Paris. Quanto maior a liberdade e fluência de estilo, mais convincente era o arrazoamento e a dignidade narrativa, rendendo ao volume uma leitura agradável, como atesta a grande moderação e imparcialidade no que concerne o relato dos fatos. Que delineamentos de caráter subjetivo se façam notar, talvez se deva ao fato de a autora ter ouvido os relatos de testemunhas desprovidas do preconceito que a tomada de posições desperta. No geral, Mary foi bem-sucedida em colocar-se acima de seu objeto, provando que o tempo havia ensinado como sacrificar seu ponto de vista, fazendo maiores concessões. O livro é uma combinação entre os princípios de sua filosofia abstrata de outrora, e outros mais evoluídos. Apesar de sua resistência em abandonar aquela visão de que uma “Razão radiante no grande teatro das mudanças políticas seja a único certo guia a nos direcionar a um fechamento justo ou favorável”, evitando-se cuidadosamente as errôneas inferências da emoção, ainda assim acolhia com alguma apreciação os princípios de seu inimigo Burke, em admitindo que a Revolução fosse a consequência natural da evolução intelectual, gradualmente evoluindo à perfeição.

Nunca suas esperanças haviam sido tão veementes. A ela parecia chegada a hora da derrubada das superstições e hipocrisias. O que representavam os horrores da Revolução encadeados pelo desespero de facções enraivecidas, em vista do bem maior? Não há uma só página da história humana que não esteja manchada pelo malfeito de acordos sangrentos. Pois os vícios do homem em estado selvagem que o fazem parecer um anjo perante o refinado vilão de vida mentirosa, encontra suas causas nos injustos planos de governo que persistem em toda parte do mundo. Uma forma de governo mais simples e eficaz certamente erradicaria tais males, e a concordância geral com esses princípios levaria toda a humanidade à felicidade. Seus sentimentos pela humanidade, apesar de intensos, não eram poderosos o suficiente para interferir em seu frio julgamento, e a luz de sua razão – que seria brevemente eclipsada pelo conflito interno de suas paixões, por si só muito mais intensas – nunca era obscurecida pela contemplação dos males sociais, mantendo-se intacta, portanto, sua fé otimista.

A história da Revolução Francesa remonta à remoção do rei para Paris, onde foi levado a julgamento. No todo trata-se de uma narrativa bem-sucedida e imparcial, não só do curso dos eventos, mas de suas causas, em que a autora se dedica à minuciosa pesquisa acerca do estado da sociedade francesa antes e durante a catástrofe. Sua severidade de julgamento sobre o rei e, em especial, sobre a figura de Maria Antonieta,

foi alvo de comentários. Vale notar que todas as suas fontes eram pautadas pelos relatos ouvidos. Daquilo que ouviu dizer do caráter e das atitudes da rainha, tomou-os como o modelo feminino que atacara tão violentamente em sua obra *Direitos da Mulher*. Mary via Maria Antonieta como produto de uma educação religiosa que nela incutira os vícios pelos quais nutria aversão. Uma mulher devotada a uma vida de prazeres, vaidosa de sua própria imagem, mas morta à inteligência e à benevolência, usando o fascínio de seus sorrisos frívolos e dissimulada fragilidade para exercitar a tirania do sexo contra um marido fútil e sensual, cuja depravação completava; uma dissimuladora artificial, preocupada apenas com o decoro, sem nenhuma referência ao caráter moral, gastando despididamente o dinheiro público para sustentar o irmão inútil, degradando moralmente aqueles que a cercavam. Em suma, Mary Wollstonecraft a via como a dama escarlate da Babilônia, uma espécie de “Jezebel retratada”. Seu julgamento é diametralmente oposto àquele de Burke, que divagava sobre a beleza e a dignidade da rainha, dando vazão a um rompante de indignação acerca do triste e ignominioso destino por ela sofrido. Tanto que Thomas Paine achou prudente lembrá-lo neste íterim, que “ao lamentar sobre a plumagem ele se esquecia da agonizante ave”. A revolução exterior que afirmava o direito da espécie era seguida de uma outra, interior ao indivíduo, que veio a constituir-se na tragédia pessoal de Mary Wollstonecraft. Grata ao Altíssimo, a quem devia sua vívida felicidade e as tristezas, aquiesceu que depois de breve degustação da primeira, acabaria por viver os dissabores das últimas por um longo período de sua vida (BOUTEN, 2019, p. 168-170, tradução livre).

5.4.6 Cartas escritas durante uma breve viagem pela Suécia, Noruega e Dinamarca

- *Letters Written during a Short Residence in Sweden, Norway, and Denmark*, de 1796, é seu trabalho concluído mais maduro, redigido após sua primeira tentativa de suicídio. O texto praticamente jornalístico, descreve a região por onde passou, enquanto buscava encontrar uma preciosa carga do Sr. Imlay. Em meio às descrições, são feitas reflexões filosóficas que demonstram a evolução de seu pensamento e escrita.
- Na carta 2, Wollstonecraft questiona a compreensão de civilidade, em contraponto a uma vida natural:

Quanto mais vejo o mundo, mais me convenço que a civilização seja uma benção pouco estimada por aqueles que não traçaram seu progresso, pois ela não só refina nossos prazeres, como produz ampla variedade nos capacitando à retenção da singularidade mais primordial de nossa sensibilidade. Sem o auxílio da imaginação todos os prazeres dos sentidos estão fadados a naufragar na rudeza, a não ser que a efêmera novidade a substitua. O que, constituído em impossibilidade, tenha sido este – talvez – o cansaço que Salomão aludiu ao declarar que nada havia de novo debaixo do sol! – nada para aquelas sensações corriqueiras excitadas pelos sentidos. Ainda assim, quem negaria que a imaginação e o entendimento tenham realizado muitas, muitas descobertas desde então, mesmo que apenas prenúncios de outras mais nobres e benéficas? Nunca percebi entre as pessoas que conheci o hábito da reflexão; e naquela sociedade onde o julgamento e o gosto não são suscitados e forçados pelo cultivo das artes e ciências, pouco desta delicadeza de sentimentos e pensamentos pode ser percebido e caracterizado pela palavra emoção. O objetivo da busca científica talvez conte para a hospitalidade tanto quanto para a recepção cordial com a qual estranhos são recebidos por habitantes de pequenas cidades.

A hospitalidade tem sido muito elogiada pelos viajantes como prova de bondade, quando, penso eu, em sendo indiscriminada, pareça mais um critério pelo qual se estabelece estimativa tolerável da indolência e do vazio mental; em outras palavras, uma inclinação aos prazeres sociais nos quais a mente, desprovida do exercício adequado,

acaba por acostumar-se. Na falta de conteúdo argumentativo, empurra-se o copo, turva-se os pensamentos, para que a conversa flua sem profundidade ou responsabilidade, pois a bebida se torna desculpa e escudo (WOLLSTONECRAFT, 2007, s.p., tradução livre).

- Questões referentes ao meio ambiente são mencionadas na carta 11:

A vista dessa costa selvagem enquanto navegávamos, acabou me proporcionando tema contínuo para meditação. Antecipei a futura evolução do mundo e observei o quanto o homem ainda tinha a realizar para da terra obter tudo que ela poderia lhe proporcionar. Levei minhas especulações longe a conjecturá-las em um ou dois milhões de anos, até que a terra estivesse cultivada e povoada de maneira perfeita, como se necessário fosse habitar cada pedaço dela – sim, mesmo as desabrigadas costas. E a imaginação foi além, vendo o estado do homem quando a terra não mais pudesse suportá-lo. Como poderia ele fugir da fome universal? Não sorria; eu realmente me importei com essas pobres criaturas ainda por nascer. As imagens fixavam-se rapidamente e o mundo me parecia uma vasta prisão (*Ibid.*, s.p., tradução livre).

- A seguir, trouxemos a carta 19 na íntegra, pois seu conteúdo sintetiza todas as impressões culturais relevantes ao presente estudo:

CARTA XIX

Obrigada a me afastar da cidade por algumas milhas devido aos negócios, fui surpreendida ao encontrar um grupo de pessoas de descrições variadas; e perguntando o motivo da aglomeração a um dos servos que falava o francês, fui informada que um homem havia sido executado duas horas antes e seu corpo queimado após a execução. Não contive o horror ao olhar ao redor – os campos ressequidos – e voltei-me enojada para uma mulher que retornava da cena acompanhada de suas crianças. Que espetáculo para a humanidade! A visão da plateia em bando me fez mergulhar em uma série de reflexões acerca dos efeitos perniciosos produzidos pelas falsas noções de justiça. Sinto-me persuadida a dizer que enquanto as penas capitais não forem totalmente abolidas, as execuções não deverão possuir a aparência de horror a elas atribuídas, ao invés das cenas de diversão à multidão, em que a empatia dá lugar a curiosidade mórbida.

Sempre acreditei que permitir que os atores encenassem a morte em frente a plateia fosse uma tendência imoral, mas insignificante se comparada à ferocidade atingida pela visão da realidade como espetáculo; pois parece que em todos os países pessoas comuns frequentam as execuções para assistir a performance do condenado, sem compadecimento de seu destino, e muito menos para refletir sobre a violação da moralidade por ele perpetrada. Assim, as execuções, longe de estabelecer exemplos úteis aos sobreviventes – sou obrigada a dizê-lo – causam o efeito contrário, endurecendo o coração que deveriam atemorizar. Além disso, o medo de uma morte ignominiosa nunca deteve qualquer um de cometer um crime, pois ao fazê-lo a mente se excita apenas com as circunstâncias daquele instante. É como um jogo arriscado em que todos contam com o lance de dados a seu favor, jamais refletindo sobre os riscos da sorte, até que a ruína, de fato, aconteça. Na verdade, daquilo que assisti nas fortalezas norueguesas sinto-me inclinada e convencida de que o mesmo impulso que faz do homem um ousado vilão, poderia fazê-lo útil à sociedade, se esta fosse devidamente organizada. Quando uma mente vigorosa não é nutrida e disciplinada, o senso de injustiça faz dela igualmente injusta.

No entanto, as execuções são raras em Copenhague; por uma questão de pudor e não clemência, todas as operações do governo são paralisadas. O malfeitor morto esta manhã talvez não fosse condenado à morte em outros tempos; contudo um incendiário excita a execração universal, e como grande parte dos habitantes ainda se encontra

abalada pela última conflagração, um exemplo foi considerado absolutamente necessário. Não obstante – pelo que pude averiguar – o incêndio ter sido acidental.

Deveras. Mas eu havia sido seriamente informada pelos emissários do Sr. Pitt que os materiais combustíveis haviam sido postos à boa distância; e corroborando com o fato, muitas pessoas insistiram que as chamas tinham se alastrado ao mesmo tempo em diferentes pontos da cidade, impedindo, assim, que o vento tivesse qualquer participação no desastre. É o que se sabe da trama. Mas os criadores de tramas em todos os países criam suas conjecturas pautados em “visões de tramas infundadas”; e talvez pareça uma espécie de justiça poética que, enquanto o ministro esmaga em casa tramas resultadas de suas próprias conjurações, no continente e ao norte, ele deva – mesmo sem fundamento algum – ser acusado de desejar atear fogo ao mundo.

Esqueci de mencionar que fui informada – por pessoa fidedigna – que duas pessoas estiveram aos pés da pira a beber um copo do sangue do criminoso, como remédio infalível contra a apoplexia¹⁵⁴. E quando censurei entre os que comentavam tal violação hedionda da natureza, uma dama dinamarquesa me repreendeu severamente, questionando como eu poderia saber se o sangue não seria a cura para tal doença? Acrescentando ainda, que qualquer tentativa fosse justificável em se tratando da saúde. Como podes imaginar, sequer argumentei com uma pessoa escravizada por tal nível de preconceito. E se o comentário, o faço não apenas para retratar o nível de ignorância das pessoas, mas também para censurar o governo que não previne cenas como essas, causando repulsa sobre a humanidade.

O empirismo não é próprio dos dinamarqueses, e desconheço qualquer forma de erradicá-lo, apesar de ser um remanescente da explosiva bruxaria, até que a aquisição de um conhecimento em geral das partes do corpo humano se torne objeto da educação pública.

Desde o incêndio, os habitantes têm se ocupado assiduamente na procura de bens perdidos durante a confusão; e é incrível como pessoas antes consideradas de boa reputação, se aproveitam da tragédia coletiva para roubar o que as chamas pouparam. Outras, hábeis em disfarçar alguma distinção, escondem o que encontram sem sequer preocupar-se em inquirir sobre os donos, apesar de hesitar em revolver as pilhagens de qualquer lugar, mas entre as ruínas.

Ser mais honesto do que a lei exige parece ser considerado pela maioria das pessoas um ato de excessiva moral, enquanto contornar a lei sempre requer a habilidade dos aventureiros que desejam a riqueza da forma mais rápida. A desonestidade sem risco pessoal trata-se de uma arte aperfeiçoada pelo estadista e pelo escroque; e tipos mais perversos não tardam em lhes seguir o exemplo.

Me revolve o estômago descobrir algumas fraudes comerciais cometidas durante a presente guerra. Em suma, sob qualquer ponto de vista que considere a sociedade, me parece que a raiz de todos os males seja a adoração da propriedade. Aqui ela não faz das pessoas empreendedoras, como na América, mas parcimoniosas e cuidadosas. Portanto, nunca estive em uma capital onde houvesse tão pouca aparência de uma indústria ativa. E por mero contentamento, busquei em vão pelo jeito vívido dos noruegueses, que em tudo me parecem ser pioneiros. Essa diferença atribuo ao fato de terem mais liberdade – aquela que julgam ter por direito, enquanto os dinamarqueses, quando se orgulham de sua melancolia, sempre a mencionam como a benção do Príncipe real, sob a supervisão do Conde Bernstorff. Entretanto, a vassalagem vem cessando por todo o reino, e espalhará aquela sórdida avareza que toda mudança de escravidão é calculada para produzir.

Se a ferramenta principal da propriedade é o poder, na forma do respeito que ela busca, não estaria entre as mais incompreensíveis inconsistências na natureza humana que os homens devam encontrar algum prazer em acumular propriedade que roubam de suas próprias necessidades, mesmo que convencidos de que seja perigoso ostentar tão invejável superioridade? Não é esta a situação dos servos em todos os países. Ainda assim, uma rapacidade para acumular dinheiro parece tornar-se cada vez mais forte em proporção, quanto inútil em valia.

¹⁵⁴ Apoplexia: “afecção cerebral que se manifesta imprevisivelmente, acompanhada de privação dos sentidos e do movimento, determinada por lesão vascular cerebral aguda (hemorragia, embolia, trombose)” (FERREIRA, 2009, p. 167). Também, “derramamento de sangue ou de serosidade no interior de um órgão. Acidente vascular cerebral” (HOUAISS, 2009, p. 162).

A riqueza não parece ser a busca dos dinamarqueses para os excelentes luxos da vida, mesmo que a estima pelo bom gosto seja bastante conspícua em Copenhagen; tanto que não me surpreende saber que a pobre Matilda ofendeu os rígidos luteranos ao tentar refinar seu gosto. A elegância que ela desejava introjetar foi considerada lascívia; ainda que não considere que a ausência de galanteio faça das esposas mais castas, ou dos maridos mais constantes. O amor aqui parece corromper a moral, sem sofisticar os modos, banindo a confiança e a verdade, o charme e a base da vida doméstica. Um cavalheiro que residiu nesta cidade por algum tempo me garantiu não poder encontrar palavras para ilustrar as libertinagens vulgares às quais os tipos mais baixos se entregam. E os amores promíscuos dos homens de classe média com suas servas, rebaixados além da conta, enfraquecem qualquer espécie de afeição familiar.

Sempre me choca uma diferença característica na conduta dos dois gêneros; as mulheres, em geral, são seduzidas por seus superiores, e os homens, atraídos por suas subalternas: posto e costumes atemorizam um, e a astúcia e devassidão subjagam o outro; a ambição rastejando na paixão feminina, enquanto a tirania dá força à masculina, pois a maioria dos homens trata suas amantes como os reis às suas favoritas: logo, não é o homem o tirano da criação?

Ainda sobre o mesmo assunto, exclamarias – Como poderia evitá-lo, quando as maiores lutas da vida têm sido ocasionadas pelo estado oprimido do meu próprio sexo? Quando forçadas, arrazoamos profundamente.

Contudo, para retomar o fio da meada. A prevalecente sensualidade me parece surgir mais de uma indolência da mente e dos sentidos anestesiados, do que da exuberância da vida, que, com frequência, revigora o caráter quando a vivacidade da juventude se rende à força da razão.

Já mencionei que os homens são tiranos domésticos, considerando-os como pais, irmãos ou esposos; mas há uma espécie de interregno entre o domínio do pai e do marido que figura o único período de liberdade e prazer que a mulher desfruta. Jovens que são ligados um ao outro, com o consentimento dos amigos, trocam alianças e são autorizados a um certo nível de liberdade juntos, a qual nunca notei em outros países. Os dias de noivado são, então, estendidos até que seja conveniente o enlace do casamento: a intimidade chega a ser muito terna, e se o amante ganha o privilégio de um marido, isso só pode se dar furtivamente, por uma cegueira quase permissiva da família. Muito raramente esses compromissos são desfeitos ou desrespeitados, constituindo-se uma mancha a quebra de confiança entre os noivos, tão grave quanto a ruptura dos laços matrimoniais.

Não esqueça que em minhas observações gerais não pretendo esquematizar um caráter nacional, mas meramente notar o atual estado da moral e dos costumes enquanto traço a evolução do mundo. Pois, durante minha residência em diferentes países meu principal objetivo foi uma visão mais pragmática dos homens que me permitisse formar uma ideia justa de sua natureza. E, sinceramente, deveria ter sido menos severa nos comentários acerca da vaidade e depravação dos franceses se tivesse viajado para o norte antes de visitar a França. O interessante retrato comumente descrito acerca das virtudes de um povo insurreto foi falacioso, exceto pelos entusiasmados testemunhos produzidos por lutas variadas. Falamos da depravação dos franceses e damos evidência à idade avançada da nação; ainda assim, onde se demonstrou mais entusiasmo do que pelo povo e seu exército, nos últimos dois anos? Obrigo-me a lembrar inúmeras circunstâncias que testemunhei pessoalmente, ou ouvi de fontes fidedignas, a considerar os relatos de horror, embora verdadeiros! Sinto-me, portanto, inclinada a acreditar que os vícios grosseiros que sempre me pareceram aliados aos modos simples, sejam companheiros da ignorância (*Ibid.*, s.p., tradução livre).

- Na carta 8, há uma interessante reflexão sobre questões femininas da época:

Os pagamentos são baixos, o que é particularmente injusto, pois o preço das roupas é muito mais alto que o das provisões. Uma jovem ama da hospedagem que frequento recebe apenas doze dólares por ano, e paga dez para a amamentação de seu próprio filho. O pai fugiu para não honrar as despesas. Havia algo neste doloroso estado de viuvez que excitou minha compaixão e me levou a refletir sobre a instabilidade de

maior parte dos planos de felicidade, dolorosos ao extremo, até que estivesse pronta a questionar se este mundo não fora criado para exibir toda possível combinação de ruína. Fiz esses questionamentos com o peito em angústia, enquanto ouvia a melancólica cantiga cantada pela moça. Muito cedo para tal abandono, pensei; e saí às pressas para meu solitário passeio noturno. E aqui estou novamente para falar de qualquer coisa que não sejam as dores da descoberta de um saudoso afeto e a tristeza solitária de um coração partido.

O pai e a mãe, se o pai pode ser identificado, são obrigados a manter uma criança ilegítima sob suas expensas; mas, se o pai desaparece, viaja pelo país ou pelo mar, a mãe deve sustentá-la. No entanto, incidentes deste tipo não evitam seu casamento, não sendo raro levar a criança para casa, criada amigavelmente, entre os demais filhos (*Ibid.*, s.p., tradução livre).

- Um dos relatos mais emocionantes está na carta 6, uma contemplação da natureza, amores perdidos e esperança de reatar seu relacionamento já abalado:

Nunca enfrentei um inverno neste clima inóspito, portanto, não foi por contraste, mas pela verdadeira beleza da estação que o verão atual me pareceu o mais belo de todos já visto. Abrigada dos ventos do norte e do leste, nada mais poderia exceder em salubridade do que a frescura das ventanias do oeste. À noitinha elas também cessam; as folhagens do álamo tremem na calmaria e a natureza em suspenso parece aquecida pela lua, que aqui assume figura genial. E se uma chuva de meteoros por sorte cai no verão, o zimbro – no interior do bosque – exala perfume selvagem misturado a milhares de inomináveis doçuras que, suavizando o coração, deixam imagens na memória que a imaginação sempre guardará.

A natureza é a nutriz da emoção, verdadeira fonte de gosto; ainda que o mistério, assim como o êxtase, seja produzido por uma rápida percepção do belo e do sublime quando animado à observação da natureza, quando todo belo sentimento e emoção excitam a empatia, e a alma harmonizada afunda em melancolia ou se eleva em júbilo, como cordas tocadas da harpa Eólica agitada pela mudança do vento. Mas o quão perigoso seja nutrir esses sentimentos em tal estado imperfeito da existência, e o quão difícil seja erradicá-los quando uma afeição pela humanidade, a paixão por um indivíduo, seja o desvelar daquele amor que tudo de grandioso e belo abraça!

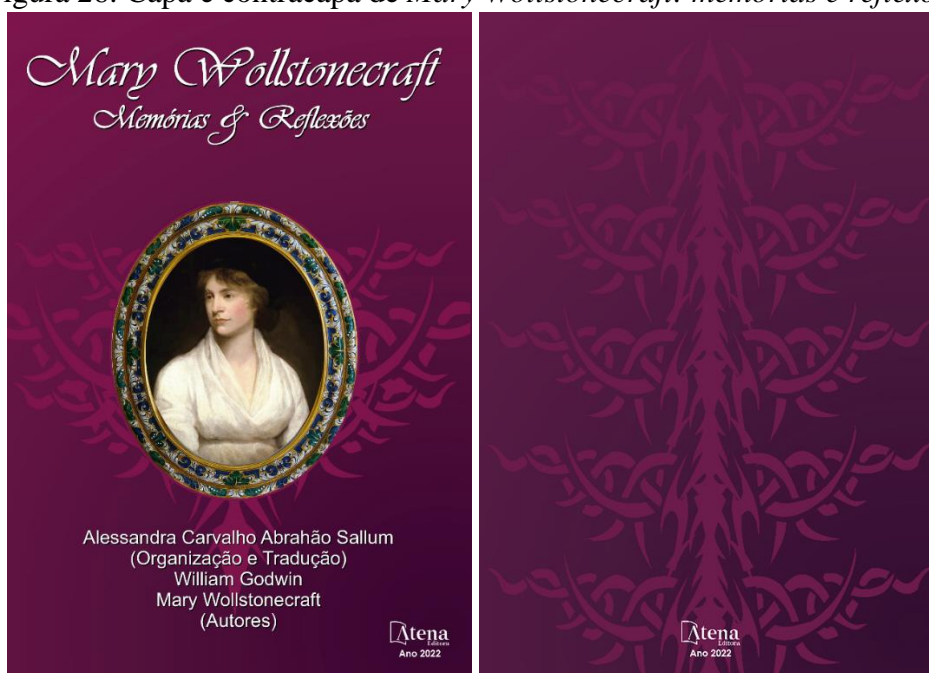
Quando um coração cálido recebe impressões tão fortes, essas não se evadem. Emoções tornam-se sentimentos, e a imaginação faz mesmo das sensações passageiras impressões permanentes, recuperando-as prazerosamente. Não posso deixar de relembrar as paisagens vistas sem a excitação do encanto, tampouco os olhares sentidos, os quais não amis voltarei a encontrar. A sepultura se fechou sobre uma amiga querida, amiga da juventude. Ainda assim, ela segue viva em mim, e posso ouvir sua voz gorgando quando caminho pela charneca. O destino nos apartou, o fogo daqueles olhos temperado por uma ternura infantil, que ainda aquece meu peito; mesmo quando olho para essas tremendas escarpas, emoções sublimes absorvem-me a alma. E não sorria, se eu digo, que o tom róseo da manhã me lembra a infusão que nunca mais encantaré meus sentidos, a não ser redivivas nas bochechas de minha filha. Sua face corada irei ainda esconder em meu seio, pois ela é ainda jovem para perguntar o porquê de as lágrimas serem tão próximas ao prazer e lamento. Não posso continuar a escrita no momento presente. Amanhã falaremos de Tonsberg (*Ibid.*, s.p., tradução livre).

5.5 DISPONIBILIZAÇÃO

O Livro produzido – *Mary Wollstonecraft: memórias e reflexões*¹⁵⁵, editado pela Atena Editora em 01 de abril de 2022 – foi disponibilizado nas versões online e impressa (numa pequena tiragem). Devido aos elevados custos de fazer uma grande tiragem de livros físicos, optamos por ofertar gratuitamente o e-book, para leitura online ou *download*. A versão e-book pode ser acessada nos seguintes endereços:

- <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/701098>
- https://archive.org/details/mary_20220408/page/n89/mode/2up
- https://www.academia.edu/75809881/Mary_Wollstonecraft_Mem%C3%B3rias_e_reflex%C3%B5es https://cdn.atenaeditora.com.br/artigos_anexos/EBOOKMemrias-daAutoradaReivindicaodosDireitosdaMullher_e878ee05f9d4cb979412b8ba7022ed270e377517.pdf Atena Editora

Figura 26: Capa e contracapa de *Mary Wollstonecraft: memórias e reflexões*



Fonte: criado a pedido da autora. Composição de Noé Borges Júnior. Fontes das imagens: Borda da foto extraída de Siren-Com: “Permission is granted to copy, distribute and/or modify this document under the terms of the GNU Free Documentation License, Version 1.2 or any later version published by the Free Software Foundation; with no Invariant Sections, no Front-Cover Texts, and no Back-Cover Texts. A copy of the license is included in the section entitled GNU Free Documentation License”. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Prince_ptol%C3%A9ma%C3%AFque_assimil%C3%A9_%C3%A0_Herm%C3%A8s_CDM_cam%C3%A9_111.jpg. Acesso em 1 fev.

¹⁵⁵ SALLUM, Alessandra Carvalho Abrahão (org. e trad.); GODWIN, William; WOLLSTONECRAFT, Mary. *Mary Wollstonecraft: memórias e reflexões*. Ponta Grossa - PR: Atena, 2022. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/post-ebook/4959>. Acesso em: 02 abr. 2022.

2022. Foto de Mary Wollstonecraft pintada por John Opie (1761-1807) Dados: criada por volta de 1797, em óleo sobre tela. Dimensões: 768 mm x 641 mm. Crédito Legado por Jane, Lady Shelley, 1899. Referências: National Portrait Gallery (Londres). Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mary_Wollstonecraft_by_John_Opie_\(c._1797\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mary_Wollstonecraft_by_John_Opie_(c._1797).jpg) Acesso em 1 fev. 2022. Fundo Roxo e escolha de fontes (modelo de texto): Noé Borges Júnior. Logo colocado por: responsável editorial.



Figura 27: Página com ficha catalográfica do livro traduzido

Mary Wollstonecraft – memórias e reflexões

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Maria Elizabeth Bueno de Godoy
Organização e Tradução: Alessandra Carvalho Abrahão Sallum

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
M393	Mary Wollstonecraft – memórias e reflexões / Organizadora Alessandra Carvalho Abrahão Sallum. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.
	Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-0072-1 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.721223103
	1. Wollstonecraft, Mary. 1759-1797. 2. Mulheres e literatura - História - Sec. XVIII - Inglaterra. I. Sallum, Alessandra Carvalho Abrahão (Organizadora). II. Título. CDD 928.21
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná – Brasil
 Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br

Ano 2022
5/98

Fonte: Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/post-ebook/4959>. Acesso em: 02 abr. 2022.

Além dessa tradução acadêmica, faz parte do PTT a apresentação de um minicurso intitulado *Mary Wollstonecraft: a mulher, sua obra e luta pela educação feminina*, disponível online e também de acesso gratuito, pelo canal do PPGET – IFTM (Programa de Pós-Graduação

em Educação Tecnológica do IFTM) na plataforma YouTube, através do endereço: https://youtube.com/playlist?list=PL9wdcPc0_OOJQnrmE7Z4WwDbeV3HFULKs.

Tabela 7: Informações referentes ao PPT – minicurso Mary Wollstonecraft: a mulher, sua obra e luta pela educação feminina

Descrição	Link	Tempo de duração
Abertura e apresentação do minicurso	https://youtu.be/TCTja6pyfzE	18:42
Aula 1: Infância e histórico dos pais de Mary Wollstonecraft	https://youtu.be/7T7Im8vIvCo	17:00
Aula 2: Adolescência e início da vida adulta de Mary Wollstonecraft	https://youtu.be/fUWf8C6Gp8g	21:10
Aula 3: Obras publicadas em vida e póstumas	https://youtu.be/ttb5eS35DFw	1:08:56
Aula 4: Reivindicação dos direitos da mulher	https://youtu.be/BdtF6XIOHFw	33:27
Aula 5: Vida amorosa de Mary Wollstonecraft	https://youtu.be/_DHE5dirYX4	25:29
Aula 6: Morte de Mary Wollstonecraft e encerramento do minicurso	https://youtu.be/0kAP9I73miw	16:20

Fonte: Nossa autoria, a partir dos dados do canal PPGET-IFTM do YouTube.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
 Geram pros seus maridos os novos filhos de Atenas
 Elas não têm gosto ou vontade
 Nem defeito nem qualidade
 Têm medo apenas
 Não têm sonhos, só têm presságios
 [...] Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
 Secam por seus maridos, orgulho e raça de Atenas

*Francisco Buarque de Hollanda e Augusto Boal (1976).
 Mulheres de Atenas¹⁵⁶*

Neste estudo, buscamos elucidar algumas das manifestações iniciais do que viria futuramente a ser denominado Formação Integral e a maneira como a educação feminina foi tratada nesse contexto. Analisamos o pensamento rousseauiano acerca da educação e da formação integral no Livro V da obra *Emílio, ou, Da educação*, bem como de Mary Wollstonecraft, a partir de seu trabalho mais conhecido, *Reivindicação dos Direitos da Mulher*, em que a autora critica o pensamento de Rousseau, os costumes sociais e a forma desigual como homens e mulheres tinham seu acesso à educação e à vida pública. A Nova Sophia, por nós proposta, alude, alegoricamente, a um posicionamento ante a maneira como se dava a educação, sobretudo a feminina, analisando os recursos precursores de uma educação tecnológica vislumbrados no arcabouço teórico destes dois autores em foco.

Entendemos que o período moderno é importante para a constituição da formação integral como a concebemos, pois pensadores da época resgatavam elementos fundamentais para a elaboração deste conceito. Havia um olhar para o passado, em busca de entendimento e subsídios para as mudanças que fervilhavam na época e alicerçariam o que temos agora e o que está por vir. Nas palavras de Wollstonecraft: “Rousseau se esforça em provar que tudo estava certo originalmente; inúmeros autores, que tudo está certo agora; e eu, que tudo estará certo” (2016a, p. 34).

Como vimos, ambos criticavam os modelos de educação adotados no século XVIII, dando preferência a uma formação que valorize os potenciais do indivíduo em cada etapa de seu desenvolvimento. Defendiam o fim das recitações e pedantismo dos professores, salientando que os processos de aprendizagem poderiam ser facilitados a partir do contato com a natureza, a experimentação e a valorização de um estilo simples, que não corroborasse os

¹⁵⁶ HOLLANDA, Francisco Buarque de; BOAL, Augusto. *Mulheres de Atenas*. In: LyricFind, 1976. Disponível em: https://www.google.com/search?q=mulheres+de+atenas&rlz=1C1GCEA_enBR952BR952&oq=mulheres+de+atenas&aqs=chrome..69i57j69i59j0i271j69i60l3.3515j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em: 01 nov. 2021.

coquetismos e frivolidades da sociedade setecentista. Ademais, direta ou indiretamente, Rousseau e Wollstonecraft buscaram inspiração nos modelos educacionais da Paideia grega, o que nos inspirou a aprofundar também nesse conceito, a fim de desvelar as formas de inserção da mulher no ambiente educacional, bojo de nossa proposta para a educação da Nova Sophia.

Em nossa pesquisa, notamos a relevância de investigar também a personagem *Júlia* de Rousseau, já que ela poderia ser o modelo de educação feminina não familiar para este autor. Assim, constatamos que a proposta da Nova Sophia não pode ser considerada acabada sem abarcar este aspecto, que pretendemos desenvolver em futuro estudo.

Para destacar o lugar social relegado historicamente às mulheres, trazemos a canção brasileira *Mulheres de Atenas*, que faz uma profunda crítica ao modelo de submissão e invisibilização pelo qual este gênero passou por milênios. Em nossa visão, o poder e a força de um povo circunscrevem o conjunto de todos os seus membros. Mulheres e demais minorias podem almejar e conquistar glórias e orgulho para sua comunidade, desde que consigam acesso à arena pública, à vida política e à condição de cidadania.

Fisiologicamente, os seres humanos diferem-se não só pelo sexo e demais características físicas como altura ou aparência, mas por diversas habilidades e competências: agilidade, perspicácia, praticidade, teorização ou planejamento. Umam gestam e concebem novas vidas, outros, além de contribuir para este processo, possuem biologicamente certo vigor e força física, que, absolutamente, não justificam o alijamento feminino, ou a premissa da docilidade, submissão e inferioridade racional das mulheres. Holanda e Boal (1976) ironizam ao falar do lugar social relegado às mulheres em sua composição, da qual destacamos os versos: “Elas não têm gosto ou vontade/ Nem defeito nem qualidade/ Têm medo apenas/ Não têm sonhos, só têm presságios [...] / Se conformam e se recolhem [...] / Secam por seus maridos, orgulho e raça de Atenas”.

Mulheres secam não apenas em seus relacionamentos, mas em seu potencial como sujeitos sociais. Mesmo em Esparta, onde tinham mais espaço que em Atenas, eram consideradas inferiores aos homens. A educação destinada a cada gênero determinou, historicamente, o lugar e o *status* que cada um poderia ocupar. Wollstonecraft não foi a primeira mulher a se rebelar contra as mordanças culturais. Outrossim, seu grito foi amplamente ouvido e ainda ecoa nas vozes de diversas estudiosas e feministas. Suas reivindicações fazem coro com várias outras mulheres revolucionárias que viveram antes dela, ainda estando em pauta e inspirando nossas lutas por equidade. Este, inclusive, é o maior distanciamento entre seu pensamento e o de Rousseau. À exceção disso, ambos se aproximam muito no que tange ao ideário educacional e à preferência pelo idílico e a vida simples e virtuosa.

Isso levanta sérias questões para a sociedade contemporânea no que diz respeito ao processo de escolaridade e ação social. Estamos, como educadores, dando aos alunos oportunidades para questionar criticamente a ideologia predominante, ou estamos simplesmente lhes fornecendo respostas enquadradas pelas restrições da sociedade? Estamos dispostos a desafiar a ideologia dominante do *status quo* em relação à segregação e à desigualdade, preservando assim os direitos inerentes à humanidade?

A virtude, para Rousseau e Mary Wollstonecraft, exigia ação baseada na razão, em sua busca pela sociedade virtuosa. Recuperar essa virtude requer dos educadores honrar a quem são e à tarefa que lhes cabe, como formadores de novos cidadãos. Ademais, requer que a instituição escolar se comprometa com o potencial de se tornar *locus* criador de uma nova realidade, visto que ainda é flagrante em nossa sociedade a falta de compromisso com a educação feminina, assim como com a formação integral. Indagamo-nos se estas negligências no ensino seriam uma espécie de aparelhamento ideológico dos Estados, apontando que sua manutenção poderia ser perniciosos aos ideais liberais e republicanos, uma vez que este tipo de educação se baseia na conformação e não na emancipação.

Em nossa concepção, não há como pensar uma educação para o futuro sem vislumbrar o que se fez no passado, contextualizando essa trajetória. Assim, definimos como objetivo geral desenvolver a ideia de formação integral e educação feminina no pensamento de Rousseau e Wollstonecraft, observando suas convergências e distanciamentos, o que foi trabalhado no Capítulo 4. Desdobramos como objetivos específicos compreender e historicizar o ideário educacional desses autores, contemplado no debate teórico; observar a contribuição de seus textos para o desenvolvimento de uma formação integral e expor as ideias de ambos acerca do lugar ocupado pela mulher no contexto da educação, todos desenvolvidos na discussão dos Capítulos 2, 3 e 4.

A questão fundamental do estudo busca responder como as obras de Rousseau e Wollstonecraft podem ter contribuído para o desenvolvimento do conceito de formação humana integral? Dela, desdobram-se duas perguntas de pesquisa que buscamos explicar: quais aproximações e distanciamentos são notados entre os pensamentos destes autores ao confrontar suas propostas educacionais? Esta, examinamos na composição do *Estado da Arte*, em todo o corpo do texto. Uma segunda questão foi: como se delineou a alteridade do feminino no legado humanista para a formação integral? Deslindamo-la nos tópicos iniciais do capítulo 4.

Nossa justificativa é baseada no estudo do impacto causado pela desigualdade de oportunidades educacionais e sociais devido às diferenças de gênero. Outras disparidades também são inegáveis: o acesso restrito a materiais de pesquisa em nosso idioma, o que se torna mais

um empecilho para que os estudiosos de língua portuguesa venham a aprofundar seu criticismo, ampliando olhares para conhecer importantes pensadores de acentuada relevância histórica. Trouxemos no Capítulo 5, a partir de um minicurso e material didático de apoio para sua execução, da tradução de sua biografia oficial e parte das obras póstumas, na forma de produto técnico tecnológico (PTT), Mary Wollstonecraft, uma autora pouco abordada na educação brasileira.

O estudo empreendido, cujas etapas estão demonstradas no Capítulo 1, foi composto por uma pesquisa bibliográfica, utilizando o método de Revisão Integrativa Sistemática, com abordagem exploratória e quantitativa do corpus levantado para análise (59 estudos), seguida da segunda etapa, baseada no exame qualitativo e explicativo dos dados obtidos anteriormente. O escasso número de trabalhos relevantes encontrados nas bases de dados, ao cruzarmos os termos descritores Rousseau, Wollstonecraft, formação integral e educação feminina e sinônimos em língua inglesa, consolidou a necessidade de se enveredar por este campo de pesquisa, sendo, inclusive, argumento para estimular outros pesquisadores a se aprofundarem nessas questões, explorando e dialogando com nossas considerações.

Durante a discussão dos materiais selecionados, tivemos o cuidado de não descartar opiniões contraditórias, atentando para não dissertar com base em um viés de confirmação, com intuito de demonstrar a complexidade do tema e a necessidade de reflexão a seu respeito, visto não ser uma questão pacificada entre os estudiosos. Paiva (2019) e Proença (2019), por exemplo, ponderaram que o modelo de educação feminina rousseauiano não se encontra em *Emílio*, mas no livro *Júlia, ou, a nova Heloísa*, visto que Sofia fora educada no âmbito doméstico, pelos pais, não por um tutor, como no caso de Júlia. Esta questão é bastante pertinente e mereceria um estudo aprofundado para elucidar as similaridades e distinções entre tais personagens. Dado que o presente trabalho se dedicou à análise de *Emílio*, sugerimos que futuras pesquisas nesse sentido sejam empreendidas.

Outro ponto de discussão gira em torno de podermos ou não compreender Rousseau como um “homem de seu tempo”, o que suavizaria a crítica em torno de sua visão restrita e de tom generificado ao tratar das mulheres. Os estudiosos divergiram muito a esse respeito; Jonas (2016), Berges (2013) e Spinelli (2018) concordam com este posicionamento, enquanto Souza (2021) não. Apresentamos alguns de seus argumentos ao longo do texto, explicitando, neste caso, sermos contrários a esta ideia, reforçando que compreender os limites do autor não diminui a robustez de sua obra.

Quanto a Mary Wollstonecraft, por ser bem menos estudada, pensamos que cada livro seu poderia dar origem a novas pesquisas. Foi impossível deixar de incluir no presente estudo

algumas pequenas traduções de suas obras, que complementam nosso raciocínio. Em decorrência do tempo, espaço e recursos financeiros limitados, não pudemos nos aprofundar nesta rica temática. Esperamos que, com este material, mais pesquisadores se interessem por embrenhar-se pela obra desta filósofa.

Não intentamos de maneira alguma esgotar o tema com este trabalho, dada sua importância incomensurável. Em todo caso, dedicar energias para trazer à luz o tema do acesso feminino à arena pública através da educação trouxe inquietações que mereceriam diversos novos estudos, além da necessidade urgente de nos dedicarmos ativamente para a conscientização da comunidade no sentido da garantia dos direitos de mulheres e outras minorias à equidade de direitos e oportunidades.

No decorrer dessa trajetória nos deparamos com visões contrastantes sobre o tema, o que salienta a natureza dialética e praxica da construção de valores sociais. A realidade se constituiu através da análise e crítica de suas contradições. Almejamos que esta pesquisa seja mais um luzeiro, contribuindo para a construção de novos saberes e possibilidades.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ABBAGNANO, Nicola; VISALBERGHI, A. *História de la pedagogia*. Madrid e México: Fondo de Cultura Económica; 1992. P. 265-274. Disponível em: <https://www.sli-deshare.net/marcelak/historia-de-la-pedagogia-abbagnano-visalberghi>. Acesso em: 08 abr. 2020.
- ABRANTES, Elizabeth Sousa. Luzes e sombras: bases do pensamento burguês sobre a educação feminina nos discursos pedagógicos de Rousseau. *Pesquisa em Foco*, São Luís, vol. 20, n. 1, p. 94-109. 2015. Disponível em: https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PES-QUISA_EM_FOCO/article/view/917/733. Acesso em: 07 jun. 2021.
- ADAMIEC, Anna. Czy kobieta powinna mieć rozum? Polemika Mary Wollstonecraft z teorią wychowania Jana Jakuba Rousseau. In: JANICKA, Ania; KISS, Corinne Fournier; BRACKA, Mariya (ed.). *Przemiany dyskursu emancypacyjnego kobiet, Seria I, Perspektywa środkowoeuropejska, redakcja naukowa Anna Janicka, Corinne Fournier Kiss, Mariya Bracka*. Temida 2, Przy współpracy i wsparciu finansowym Wydziału Filologicznego Uniwersytetu w Białymstoku. Białystok: Themis, 2019. P. 381-391. Disponível em: https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/12205/1/A_Adamiec_Czy_kobieta_powinna_miec_rozum.pdf. Acesso em: 21 jan. 2022.
- AITA, Elis Bertozzi; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Subjetividade: uma análise pautada na Psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, vol.17, n.1, p. 32-47, abr. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S1677-11682011000100005. Acesso em: 09 set. 2018.
- AKHTER, Zobaida. Wedded to greed: bride burning in Bangladesh. *VFAST Transactions on Education and Social Sciences*, Varsóvia (Polônia), v. 7, n. 1, p. 21-30, 2019. Disponível em: <https://www.vfast.org/journals/index.php/VTESS/article/view/218>. Acesso em: 30 maio 2021.
- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O Trato dos Viventes*. Formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ALMEIDA JÚNIOR, José Benedito de. *Como ler Jean-Jacques Rousseau*. São Paulo: Paulus e Kindle edição, 2013.
- ALVES, Jhonatan Diógenes de Oliveira; TOLEDO, César de Alencar Arnaut de. A Pedagogia de Rousseau e sua crítica à educação na França do século XVIII. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 166-177, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9425/7210>. Acesso em: 07 jun. 2021.
- ALVES-JESUS, Susana Mourato. O papel das mulheres em *A República* de Platão: utopia no feminino ou tópicos para uma reflexão propedêutica sobre Direitos Humanos (livro V). *Brotéria. Cristianismo e Cultura*, v. 180, p. 237-250, 2015. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/33863/1/Susana_Mourato_Alves-Jesus.pdf. Acesso em: 27 out. 2021.
- AMARASEKERA, Bianca. Philosophy ISP: The feminist philosophy of Mary Wollstonecraft regarding education for women. *Philosophy*, Londres, p. 1-15, 2018. Disponível em:

https://londonhuawiki.wpi.edu/images/4/41/E2018.Mary_Wollstonecraft_feminist_philosophy_ISP.Amarasekera.pdf. Acesso em: 07 jun. 2021.

ANDERSON, David R.; SWEENEY, Dennis J.; WILLIAMS, Thomas A. *Estatística aplicada à administração e economia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ANDRADE, Marta Mega de. Os “usos” do feminino. ou, da participação da mulher na pólis dos atenienses no período clássico. *Phoînix*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 389-401, 1998. Disponível em: <https://revistas.ufjf.br/index.php/phoinix/article/view/36560/20130>. Acesso em: 28 abr. 2020.

ÂNIMA Educação. *Manual de revisão bibliográfica sistemática integrativa: a pesquisa baseada em evidências*. Belo Horizonte: Grupo Ânima Educação, 2014. Disponível em: <http://biblioteca.cofen.gov.br/manual-revisao-bibliografica-sistemica-integrativa-pesquisa-baseada-evidencias/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

ANTAL, Eva. Irony and culture in feminist educational writings: Wollstonecraft, Macaulay, Edgeworth. *Practice and Theory in Systems of Education*, Eger, Hungria, v. 12 n.º. 2, p. 100-108, Jun 2017. Disponível em: http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/4733/1/155_164_Antal.pdf. Acesso em: 30 maio 2021.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil*. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

ARAÚJO, Fabíola Menezes; XIMENES, Raíssa. Aspásia: o amor como armadura de Atenas. *Revista Páginas de Filosofia*, v. 9, n. 2, p. 19-34, jul.-dez. 2020.

ARISTÓFANES. *As mulheres no Parlamento*. Introdução, versão do grego e notas de Maria de Fátima Sousa e Silva. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1988.

ARISTÓTELES. *Política*. Brasília: UnB (Universidade de Brasília), 1985.

ARRUDA, Caroline Sales. *Índice de desenvolvimento sustentável e agronegócio: uma análise multivariada*. 123 p. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-graduação em Agronegócio (PPAgo). Escola de Agronomia e Engenharia de Alimentos. Universidade Federal de Goiás (UFG). 2010. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/402/1/Dissertacao%20Caroline%20Sales%20Arruda.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2022.

AUSTEN, Jane. *Orgulho e Preconceito*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2012.

AUSTEN, Jane. *Razão e Sensibilidade*. Cotia (SP): Editora Pé da Letra, 2018.

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008.

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. *Histórico*. S.d. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Content/history>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BEAUVOIR, Simone de. *Memórias de uma moça bem-comportada*. Coleção clássicos de ouro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*: nova edição revista e ampliada pelo autor: todos os pontos gramaticais cobrados em concursos e em sala de aula. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BERGES, Sandrine. On the outskirts of the canon: the myth of the lone female philosopher, and what to do about it. *Metaphilosophy*, vol. 46, n.º. 3, p. 380-397, 2015. Disponível em: www.jstor.org/stable/26602314. Acesso em: 01 jun. 2021.

BERGES, Sandrine. *The routledge guidebook to Wollstonecraft's A vindication of the rights of woman*. London: Routledge Taylor & Francis Group (Kindle), 2013.

BERNATH, Elizabeth. Women, Education and the material body politic in Mary Wollstonecraft's "Vindications". *Forum on Public Policy Online*, vol. 2016, n.º. 1, p. 1-18, 2016. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1142999.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Gestão e Sociedade*. Belo Horizonte, v.5, n. 11, p. 121-136, maio-ago. 2011. Disponível em: <http://www.gestaoesociedade.org/gestaoesociedade/article/view/1220/906>. Acesso em: 19 jun. 2021.

BOTTING, Eileen Hunt. 3. Theories of human development: Wollstonecraft and Mill on sex, gender, and education. In: BOTTING, Eileen Hunt. *Wollstonecraft, Mill, and women's human rights*. New Haven; London: Yale University Press, 2016. P. 116-154. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1kft8kh.7>. Acesso em: 30 maio 2021.

BOUTEN, Jacob. *Mary Wollstonecraft and the beginnings of female emancipation in France and England*. Salt Lake City: Project Gutenberg Ebook, 2019. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/cache/epub/59448/pg59448-images.html>. Acesso em: 02 dez. 2021.

BRASIL; Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Produção Técnica. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: <https://ppg-psa.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/19/2021/04/GT-CAPES-Produ%C3%A7%C3%A3o-T%C3%A9cnica.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2021.

BRASIL; Ministério da Educação; CAPES. *Considerações sobre Classificação de Produção Técnica*: ciências ambientais. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2016b. Disponível em: <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/verProducao?idProducao=1964525&key=efd1161439bd02812021539fc48df902>. Acesso em: 06 jan. 2022.

BRASIL; Ministério da Educação; CAPES. *Considerações sobre Classificação de Produção Técnica*: psicologia. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2016a. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/37_PSIC_class_prod_tecn_jan2017.pdf. Acesso em: 06 jan. 2022.

BURJA, Milena Radovan. M. Wollstonecraft about education as a part of feminist issues contributions to philosophy of education. *Magistra Iadertina*, v. 8, n.º. 1, p. 37-47, 2013.

Disponível em: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=181270. Acesso em: 07 jun. 2021.

CÂMARA, Ana Patricia Barros. *Microcefalia em recém-nascidos: antes e após epidemia pelo vírus Zika*. 107 p. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (PPGSC). Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís (MA), 2018. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/2214/2/Ana%20Patricia%20Barros%20C%20A2mara.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2022.

CAMPOI, Isabela Candeloro; MASSUIA, Bruna Letícia da Silva. A educação feminina no livro *A Vindication of the Rights of Woman* de Mary Wollstonecraft (1792). *VEREDAS – Revista Interdisciplinar de Humanidades*, vol. 2, n.º. 3, p. 133-152, 2019. Disponível em: <https://revistas.unisa.br/index.php/veredas/article/view/62>. Acesso em: 07 jun. 2021.

CARVALHO, Manoel Jarbas Vasconcelos. *Teoria do conhecimento e educação no pensamento de Jean-Jacques Rousseau*. 381 f. (Tese Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC), Faculdade de Educação, Fortaleza (CE), 2017. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/27032/1/2017_tese_mjvcarvalho.pdf. Acesso em: 29 maio 2021.

CASSIRER, Ernst. *A filosofia do Iluminismo*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 1992.

CHUNYAN, Lu; WEIFENG, Shen. 《爱弥尔》中卢梭的自然主义教育思想以及对职业教育的启示 (O pensamento educacional naturalista de Rousseau em "Emílio" e seu Iluminismo para a educação profissional). *Journal of Liaoning Agricultural College*, v. 14, n.º 1, Hunan Agricultural University, Changsha, Hunan, p. 43-45, jan. 2012. Disponível em: <https://www.sk163.com/qikan/cf8e8067448ca1c5313af7a4f1c5576f.html>. Acesso em: 03 jun. 2021.

ClAVATTA, Maria. A Formação Integrada à escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Revista Trabalho Necessário*, v. 3, n. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 10 fev. 2022.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História (s) da educação integral. *Em aberto*, v. 21, n. 80, p. 83-96, 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420>. Acesso em: 10 fev. 2022.

COSTA, Maria do Socorro Gonçalves da. *Cultura e educação em Rousseau: uma análise do Emílio*. 2013. 119 f. (Dissertação Mestrado em Cultura e Sociedade). Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade/CCH, Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Luís, 2013. Disponível em: <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/bitstream/tede/47/1/dissertacao%20Maria%20do%20Socorro.pdf>. Acesso em: 29 maio 2021.

CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luiz Felipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo: de acordo com a nova ortografia*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

DALBY, Andrews et al. *The Rosetta Stone*. London: British Museum Publications, 1981. Disponível em: https://upload.wikimedia.org/wikiversity/en/6/6a/Rosetta_Stone.pdf. Acesso em: 19 dez. 2021.

DOHERTY, Lillian E. Athena and Penelope as Foils for Odysseus in the Odyssey. *Quaderni Urbinati di Cultura Classica*, Fabrizio Serra Editore, New Series, vol. 39, n.º. 3, p. 31-44, 1991.

DORIA FILHO, Ulysses. *Introdução à bioestatística: para simples mortais*. São Paulo: Negócio Editora, 1999.

FANAYA, Maria Clara Fonseca. Mary Wollstonecraft e Virginia Woolf: a educação das mulheres e as dicotomias de valores. *PERI – Revista de Filosofia*, v. 10, n. 2, p. 36-57, 2018. Disponível em: <http://www.nexos.ufsc.br/index.php/peri/article/view/3245>. Acesso em: 07 jun. 2021.

FEDERICI, Silvia. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Elefante, 2017.

FENÉLON, François de. *De l'éducation des filles*. Paris: Gaume Frères, 1851.

FÉNELON, Francois Salignac de La Mothe. *As aventuras de Telêmaco: filho de Ulisses*. São Paulo: Madras 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & sociedade*, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

FERRER, Albert. Ethics within a spiritual/metaphysical world view towards integral value based education. Western philosophy: Plato, Kant, Rousseau and Hegel. *Ramon Llull Journal of Applied Ethics*, n. 8, p. 65-94, 2017. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/rljae/article/download/321831/412462>. Acesso em: 02 jun. 2021.

FRANZ, Cíntia. *O trabalho escolar com leitura: apropriação de objetos culturais e formação integral dos sujeitos*. 175 f. (Dissertação de Mestrado Profissional), Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/175307/345418.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 fev. 2022.

FRAZER, Elizabeth. Mary Wollstonecraft and Catharine Macaulay on education. In: BROOKE, Christopher; FRAZER, Elizabeth. *Ideas of Education*. London: Routledge, 2013. P. 157-171. Disponível em: https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:ATgod-PWGCr4J:scholar.google.com/+FRAZER,+Elizabeth,+Mary+Wollstonecraft+and+Catharine+Macaulay+on+education&hl=pt-BR&as_sdt=0,5. Acesso em: 21 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, Gustavo de. *900 textos e documentos de História*. Vol. III. Lisboa: Plátano, 1976.

FREUND, John E.; SIMON, Gary A. *Estatística aplicada: administração e contabilidade*. Porto Alegre: Bookman, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, vol. 14 n. 2 p. 3-11, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/hbD5jkw8vp7MxKvfvLHsW9D/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2022.

GALLAGHER, Kathleen M. Original paper from girls to Slaves: Rousseau, Gendered education and the prison of Vanity. *Studies in Linguistics and Literature*, vol. 3, nº. 1, p. 84-94, 2019. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/268086131.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2021.

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*, v. 13, nº. 2, p. 475-498, 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/29199/16401>. Acesso em: 07 jun. 2021.

GENÇ, Hanife Nalan. Jean-Jacques Rousseau'nun Emile'inde kadin eğitimi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, v. 8, n. 1, p. 25-34, 2015. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/68590>. Acesso em: 03 jun. 2021.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/mauriciofacanha/ensino-superior/redacao-cientifica/livros/gil-a.-c.-como-elaborar-projetos-de-pesquisa.-sao-paulo-atlas-2002./view>. Acesso em: 22 jun. 2021.

GODELEK, Kamuran. Rousseau as a philosopher of enlightenment and the equality of Sophie and Émile regarding education. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, p. 435-450, 2012. Disponível em: https://www.europeanpublisher.com/data/articles/124/5580/article_124_5580_pdf_100.pdf. Acesso em: 02 jun. 2021.

GODWIN, William. *Memoirs of the Author of a Vindication of the Rights of Woman*. Salt Lake City: Project Gutenberg e-book Memoirs of the Author, 2005. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/files/16199/16199-h/16199-h.htm>. Acesso em: 17 maio 2020.

GOEDERT, Alessandra Otero, tradução *juramentada e as modalidades de tradução: o caso dos históricos escolares*. 219 f. (Dissertação Mestrado). Programa de pós-graduação em estudos da tradução do Departamento de Línguas Modernas da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8160/tde-15012016-132933/publico/2015_AlessandraOteroGoedert_VCorr.pdf. Acesso em: 29 dez. 2021.

GOETHE, Johann Wolfgang. *Fausto e Werther*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2003.

GOETHE, Johann Wolfgang. *Os sofrimentos do jovem Werther*. Porto Alegre: Editora L&PM, 2001.

GOMES FILHO, Antoniel dos Santos; SILVA, Lielton Maia; DUARTE, Sandra Mary. Jean-Jacques Rousseau: sociedade e educação. *Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, vol.11, nº.35, p. 254-266, 2017. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/674/1022>. Acesso em: 07 jun. 2021.

GONÇALVES, Talita Nunes Silva. O feminino como ‘outro’: uma abordagem acerca da alteridade na antiguidade grega. *Revista Hêlade*, v. 3, n. 3, p. 9-18, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/helade/article/view/10981/7775>. Acesso em: 27 ago. 2022.

GOOGLE Scholar. *About*. S.d. Disponível em: <https://scholar.google.com/intl/en-US/scholar/about.html>. Acesso em: 20 jun. 2021.

GORDON, Charlotte. *Mulheres extraordinárias: as criadoras e a criatura*; Mary Wollstonecraft & Mary Shelley. Rio de Janeiro: Darkside, 2020.

GRIFFITHS, Morwenna. Educational Relationships: Rousseau, Wollstonecraft and social justice. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 48, nº. 2, p. 339-354, 2014. Disponível em: <https://onlinelibrary-wiley.ez352.periodicos.capes.gov.br/doi/epdf/10.1111/1467-9752.12068>. Acesso em: 30 maio 2021.

HASAN, Mahmudul. Early defenders of women’s intellectual rights: Wollstonecraft’s and Rokeya’s strategies to promote female education. *Paedagogica Historica*, London, v. 54, n. 6, p. 766-782, 2018. Disponível em: <http://search-ebSCOhost-com.ez352.periodicos.capes.gov.br/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=134137431&site=ehost-live ou http://web-a-ebSCOhost.ez352.periodicos.capes.gov.br/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=b2065d65-f3b9-4c4e-b801-e7b1808de860%40sdc-v-sessmgr02>. Acesso em: 01 jun. 2021.

HIMMELFARB, Gertrude. *Os caminhos para a modernidade: os Iluminismos britânico, francês e americano*. Trad. Gabriel Ferreira Silva. São Paulo: É Realizações Editora, 2011.

HOBBS, Thomas. *Leviatã*. Organizado por Richard Tuck. Trad. de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HOBBSAWM, Eric j. *A era das revoluções, 1789-1848*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

HOLLANDA, Francisco Buarque de; BOAL, Augusto. *Mulheres de Atenas*. In: LyricFind, 1976. Disponível em: https://www.google.com/search?q=mulheres+de+atenas&rlz=1C1GCEA_enBR952BR952&oq=mulheres+de+atenas&aqs=chrome..69i57j69i59j0i271j69i60l3.3515j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em: 01 nov. 2021.

HOMERO. *Odisseia I. Telemaquia*. Tradução de Donaldo Schüler. Edição bilíngue. Porto Alegre, RS: L&M POCKET, 2007.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*: contém CD-ROM completo: com a nova ortografia da língua portuguesa. Rio de Janeiro:

Editora Objetiva, 2009.

HUME, David. *Uma investigação sobre os princípios da moral*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

IACONELLI, Vera. *Criar filhos no século XXI*. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

ISRAEL, Jonathan. Natural virtue versus book learning: Rousseau and the great Enlightenment battle over education. *European journal of developmental psychology*, London, Vol. 9, p. 6-17, nov. 2012. Disponível em: <https://www.tandfonline.ez352.periodicos.capes.gov.br/doi/full/10.1080/17405629.2012.733677>. Acesso em: 30 maio 2021.

JAEGER, Werner Wilhelm. *Paideia: a formação do homem grego*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JESUS, Edcarlos Oliveira de. *A educação do homem em Jean-Jacques Rousseau*. 37 f. (TCC: Trabalho de Conclusão de Curso) Universidade Federal do Recôncavo da Bahia Centro de Formação de Professores, Curso de Licenciatura em Filosofia, Amargos (BA), 2017. Disponível em: <http://www.repositoriodigital.ufrb.edu.br/bitstream/123456789/1311/1/MONOGRFIA%20EDCARLOS.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2021.

JONAS, Mark E. Rousseau on sex-roles, education and happiness. *Stud Philos Educ*, California, v. 35, n. 2, p. 145-161, 2015. Disponível em: <http://search.ebscohost-com.ez352.periodicos.capes.gov.br/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=112926997&site=ehost-live>. Acesso em: 30 maio 2021.

JSTOR. *Mission and history*. S.d. Disponível em: <https://about.jstor.org/mission-history/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

KHAN, Nazneen. Feminism: Theory and Praxis. *Contemporary Literary Review India*, India, v. 1, n. 4, p. 4-12, 2014. Disponível em: <https://www.literaryjournal.in/index.php/clri/article/view/72>. Acesso em: 30 maio 2021.

KLEIN, Cristiane Fernanda; BARCHET, Isabela. Regiões ganhadoras e perdedoras na dinâmica do emprego industrial: um ensaio para a Região Sul do Brasil entre 1996 e 2013. *X Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional*, p. 1-20, 2015. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidr/article/view/13345>. Acesso em: 23 maio 2022.

KOIZUMI, Kazuyuki; OKAMOTO, Naoya; SEO, Takashi. On Jarque-Bera tests for assessing multivariate normality. *Journal of Statistics: Advances in Theory and Applications*, v. 1, n. 2, p. 207-220, 2009. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0260689>. Acesso em: 16 jul. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marconi de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas 2003. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india. Acesso em: 02 abr. 2020.

LEE, Olivia. Wollstonecraft, Kant, and China's one-child policy: the right to education vs. the right to life. In: *Peace in the twenty-first century*. Grinnell, Iowa (USA): Digital Grinnell,

2012. S.p. Disponível em: https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:HqxIJX-fvJA0J:scholar.google.com/+Wollstonecraft,+Kant,+and+China%E2%80%99s+one-child+policy:+the+right+to+education+vs.+the+right+to+life+lee&hl=pt-BR&as_sdt=0,5. Acesso em: 22 jan. 2022.

LEVIN, Jack A.; FOX, James Alan; FORDE, David R. *Estatística para Ciências Humanas*. São Paulo: Pearson Universidades (Edição do Kindle), 2012.

LIMA JUNIOR, Oswaldo Pereira de; DANTAS, Luana Cristina da Silva. A emancipação feminina no Iluminismo: um diálogo crítico entre Wollstonecraft e Rousseau / Women's emancipation in Enlightenment: a critical dialogue between Wollstonecraft and Rousseau. *Revista Juris Poiesis* - Rio de Janeiro. v. 23 - nº 31, p. 262-296, 2020. Disponível em: https://web.archive.org/web/20200718203455id_/http://periodicos.estacio.br/index.php/jurispoiesis/article/viewFile/8173/47966752. Acesso em: 28 jan. 2022.

LORAUX, Nicole. *Maneiras trágicas de matar uma mulher*. Imaginário da Grécia Antiga. Tradução Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Textos de Erudição & Prazer, 1988.

LUCATE, Felipe Henry. O contrato social em Hobbes e a permuta da liberdade natural pela segurança do estado civil. *Revista Filogenese*. Marília, UNESP, Vol. 8, p. 43-50, 2015. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/4_felipelucate.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

MACIEL, Samuel Alves; OLIVEIRA, Luiz Antônio de. Análise da variabilidade pluviométrica utilizando a frequência de ocorrência e as medidas de assimetria e curtose na bacia hidrográfica do rio Araguari (MG), período de 1975 a 2014. *Os Desafios da Geografia Física na Fronteira do Conhecimento*, v. 1, p. 1822-1832, 2017. Disponível em: <https://ocs.ige.uni-camp.br/ojs/sbgfa/article/download/2387/1633>. Acesso em: 23 maio 2022.

MANUS, Alice L. *Schooling, the Dissenters, and Wollstonecraft*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco: Speeches/Conference Papers, Viewpoints (Opinion/Position Papers, Essays, etc.), p. 1-16, 1995. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED385918>. Acesso em: 3 out. 2021.

MANUS, Alice L. *Visions of Mary Wollstonecraft: Implications for Education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Atlanta: Speeches/Conference Papers, Reports Research/Technical, p. 1-26, 1993. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED363557.pdf>. Acesso em: 03 out. 2021.

MARQUARDT, Patricia. Penelope "Polutropos". *The American Journal of Philology*, Spring, The Johns Hopkins University Press, vol. 106, nº. 1, p. 32-48, spring, 1985.

MARTINS, Adriano Eurípedes Medeiros. Renaturação ou corrupção: a encruzilhada da educação em Rousseau. *Revista Intersaberes*, v. 11, n. 23, p. 456-475, 2016. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/898>. Acesso em: 29 jan. 2022

MARTINS, Adriano Eurípedes Medeiros. Rousseau e suas autobiografias: além do autorretrato. *Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade*, v. 22, n. 3, p. 51-56, 2017.

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/filosofiaalema/article/view/140084>. Acesso em: 24 out. 2021.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro I. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MELLO, Leorel Itaussu A.; COSTA, Luís César Amad. *História moderna e contemporânea*. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

MICROSOFT. *Suporte Office: QUARTIL.INC* (Função QUARTIL.INC). Redmond, WA: Microsoft Office 360 on-line, s.d. Disponível em: <https://support.microsoft.com/pt-br/office/quartil-inc-fun%C3%A7%C3%A3o-quartil-inc-1bbacc80-5075-42f1-aed6-47d735c4819d?ns=excel&version=90&syslcid=1046&uilcid=1046&apver=zx1900&helpid=xlmain11.chm60555&ui=pt-br&rs=pt-br&ad=br>. Acesso em: 12 jul. 2022.

MILL, John Stuart. *The Subjection of Women*. Salt Lake City: Project Gutenberg E-Book, 2008. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/files/27083/27083-h/27083-h.htm>. Acesso em: 24 out. 2021.

MORAES, Mirela. *Educação e crítica da modernidade: um encontro entre Rousseau e Hokheimer*. 97 f. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2013. Disponível em: http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/5333/1/Dissertacao_Mirela_Moraes.pdf. Acesso em: 24 jan. 2022.

MORETTIN, Luiz Gonzaga. *Estatística básica: inferência* – Vol. 2. São Paulo: Pearson Education e Makron Books, 2000.

MORETTIN, Luiz Gonzaga. *Estatística básica: probabilidade* – Vol. 1. São Paulo: Pearson Education do Brasil e Makron Books, 1999.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481549273001.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? *Educ. Pesqui*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2020.

NEVES, Lilia Maria Bitar; JANKOSKI, Douglas Alex; SCHNAIDER, Marcelo José (org.). *Tutorial de Pesquisa Bibliográfica*: este tutorial faz parte da programação de treinamentos da Biblioteca de Ciências da Saúde – Sede Serve como material de apoio e não possui fins lucrativos. Paraná: Universidade Federal do Paraná Sistema de Bibliotecas – Biblioteca de Ciências da Saúde, maio/2013. Disponível em: https://portal.ufpr.br/pesquisa_bibliogr_bvs_sd.pdf. Acesso em: 26 nov. 2021.

OBIOHA, Evaristus C.; OGUGUO, Vincent Nwanosike. The urgency of rediscovering quality education for development in the light of Jean-Jacques Rousseau. *OWIOPPA: A Publication of the Department of Philosophy and Religious Studies*, Tansian University, Vol. 3, nº. 1,

Umunya, Nigeria, p. 74-87, 2019. Disponível em: http://owijoppa.com/journals/V3N1_2019/V3N1P8-2019_OWIJOPPA.pdf. Acesso em: 02 jun. 2021.

OLIVEIRA, Cledson D.; CAROLI, Adhemar A. de; AMARAL, Amaury S.; VILCA, Omar L. Detecção de fraudes, anomalias e erros em análise de dados contábeis: um estudo com base em outliers. *REDECA – Revista Eletrônica do Departamento de Ciências Contábeis & Departamento de Atuária e Métodos Quantitativos*, v. 1, n. 1, p. 102-127, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/redeca/article/view/23377/16824>. Acesso em 23 maio 2022.

OLIVEIRA, Débora Almeida de. *Mary Wollstonecraft: Reflexões sobre a educação de filhas*. UFRGS – Cadernos de Tradução, n. 36, p. 73-81, 2015. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/cadernosdetraducao/article/view/65466>. Acesso em: 10 set. 2021.

OMS – Organização Mundial da Saúde (ou WHO – World Health Organization). Gender and health. On-line, S.d. Disponível em: https://www.who.int/health-topics/gender#tab=tab_1 ou https://www.who.int/europe/health-topics/gender#tab=tab_1. Acesso 29 set. 2022.

ONU – Organização das Nações Unidas. *Direito à educação: impacto da crise do Covid-19 sobre o direito à educação; preocupações, desafios e oportunidades*. 2020. Disponível em: https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Education/A_HRC_44_39_AdvanceUneditedVersion.docx. Acesso em: 17 jul. 2021.

ORTIZ, Rodolfo Abel Alarcón; MIRÁS, Yordanka Guzmán; GONZÁLEZ, Maryuri García. Formación integral en la educación superior: una visión cubana Integral Formation in Higher Education: a Cuban Vision. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latin*, Vol. 7, nº 3, p. 73-82, setembro-dezembro de 2019. Disponível em: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322019000300010. Acesso em: 19 nov. 21.

ÖZTÜRK, Hatice Karakuş. Mary Wollstonecraft'ın Kadın Haklarının Gerekçelendirilmesi Kitabında Rousseau Eleştirisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KE-FAD) Cilt 18 (v. 18), Sayı 2 (nº. 2)*, p. 471-485, 2017. Disponível em: <https://dergi-park.org.tr/en/download/article-file/1486928>. Acesso em: 02 jun. 2021.

PAIVA, Wilson Alves de. A questão da mulher em Rousseau e as críticas de Mary Wollstonecraft. *Ethic@ -An international Journal for Moral Florianópolis*, Santa Catarina, vol. 18, nº. 3, p. 357-380. dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/view/1677-2954.2019v18n3p357/42719>. Acesso em: 02 jun. 2021.

PENNELL, Elizabeth Robins. *Mary Wollstonecraft*. Salt Lake City: Project Gutenberg e-book Roberts Brothers, 2007. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/ebooks/22800>. Acesso em: 03 out. 2021.

PEREIRA, Keyla Priscilla Rosado. *Condição da mulher e educação feminina no Jornal O Operário (1909-1913): aproximações e distanciamentos entre positivismo e anarquismo*. 154 f. (Dissertação de Mestrado) PPGEd-So, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba (SP), 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11565>. Acesso em: 30 maio 2021.

PERUZZO, Nara Aparecida. *Educação, mulher e política: diálogos em Rousseau*. 2012. 74 f. (Dissertação de Mestrado) Mestrado em Educação, UPF (Universidade de Passo Fundo), Passo Fundo, 2012. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/752/1/2012NaraAparecidaPeruzzo.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2021.

PLATÃO. *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017.

PLUTARCO. *Vidas*. Apresentação, seleção e tradução direta do grego por Jaime Bruna. São Paulo: Editora Cultrix, s.d.

POLITZER, Georges. *Princípios elementares de filosofia*. Lisboa: Prelo, 1979, p. 66-67. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/politzer/1936/mes/principios-pt.pdf>. Acesso em: 11 set. 2021.

POONACHA, Veena. Framing gender identities in education philosophy: Jean-Jacques Rousseau and Mary Wollstonecraft. *Indian journal of gender studies*, Vol. 23 (3), p. 415-436, October, 2016. Disponível em: <https://journals-sagepub-com.ez352.periodicos.capes.gov.br/doi/pdf/10.1177/0971521516656078>. Acesso em: 30 maio 2021.

PORTAL de Periódicos CAPES. *Acesso remoto via CAFe*. S.d. a. Disponível em: https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/?option=com_plugins&ym=3&pds_handle=&calling_system=primo&institute=CAPES&targetUrl=https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br&Itemid=155&pagina=CAFe. Acesso em: 20 jun. 2021.

PORTAL de Periódicos CAPES. *Histórico*. S.d. b. Disponível em: https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=66&Itemid=122. Acesso em: 20 jun. 2021.

PRISMA TRANSPARENT REPORTING of SYSTEMATIC REVIEWS and META-ANALYZES. *Prisma flow diagram*. 2021. Disponível em: <http://prisma-statement.org/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

PROENÇA, Kátia Aparecida Poluca. *Rousseau: a educação da mulher e sua formação cívica*. 125 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), Pelotas (RS) 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufpel.edu.br/handle/prefix/7771>. Acesso em: 28 jan. 2022.

REUTER, Martina. Like a fanciful kind of half being': Mary Wollstonecraft's Criticism of Jean-Jacques Rousseau. *Hypatia*, vol. 29, nº. 4, p. 925-941, 2014. Disponível em: www.jstor.org/stable/24542112. Acesso em: 29 maio 2021.

RICHARDS, Jeffrey. *Sexo, desvio e danação: as minorias na Idade Média*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1993.

RIOS, Míriam Benites; BRANCO, Lilian Soares Alves; CONTE, Elaine. As implicações e o respaldo da obra de Rousseau na educação. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 21, p. 271-286, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/44146>. Acesso em: 07 jun. 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Revista diálogo educacional*, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acesso em: 07 jun. 2021.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *As confissões*. São Paulo: Martin Claret, 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral*. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada*: edição bilingue: coleção elogio da filosofia. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Porto Alegre: L&PM, 2014.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato social e discurso sobre a economia política*. São Paulo: Hemus, s.d.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou, Da educação*. São Paulo: Edipro, 2017.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Júlia ou a nova Heloísa*: cartas de dois amantes habitantes de uma cidadezinha ao pé dos Alpes. Campinas – São Paulo: Editora da UNICAMP e Editora Hucitec, 1994.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Julie ou La Nouvelle Héloïse*. Paris: Gallica, Bibliothèque Numérique de la Bibliothèque Nationale de France em Dominio Público, 1761. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=7294. Acesso em: 01 out. 2021.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Os pensadores*: Do contrato social; Ensaio sobre a origem das línguas; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; Discurso sobre as ciências e as artes. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1978.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Textos autobiográficos & outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

ROVERE, Maxime (Org.). *Arqueofeminismo*: mulheres filósofas e filósofos feministas. São Paulo: n-1edições, 2019.

SALLUM, Alessandra Carvalho Abrahão (org. e trad.); GODWIN, William; WOLLSTONECRAFT, Mary. *Mary Wollstonecraft*: memórias e reflexões. Ponta Grossa - PR: Atena, 2022. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/post-ebook/4959>. Acesso em: 02 abr. 2022.

SAVIANI, Demerval. Breves considerações sobre fontes para a História da Educação. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, nº especial, p. 28-35, ago. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4913/art5_22e.pdf. Acesso em: 22 set. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, vol. 12 n.º. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

SCIELO – Scientific Electronic Library Online. *SciELO 10 Anos*. São Paulo: s.e., 2007. Disponível em: <http://www.eventos.bvsalud.org/scielo10/presentation.php?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SEIXAS, Paulo Castro. O mundo plural: a educação como dissonância e tradução. *Calidoscópio*, v. 14, n. 1, p. 159-165, 2016. Disponível em: <http://revistas.unisinus.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2016.141.14/5207>. Acesso em: 29 dez. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Di-vulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf. Acesso em: 22 jun. 2021.

SHELLEY, Mary Wollstonecraft. *Frankenstein*. Série Biblioteca Folha, clássico da literatura universal. São Paulo: Publifolha, 1998.

SHELLEY, Percy Bysshe. *The complete poetical works of Percy Bysshe Shelley*. Salt Lake City: Project Gutenberg e-book Edited by Thomas Hutchinson, 2003. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/cache/epub/4800/pg4800.html>. Acesso em: 03 out. 2021.

SILVA, Alexandre Rodrigo Nishiwaki da; CONTI, Celso Luiz Aparecido. As ideias pedagógicas de Rousseau e Pestalozzi: apontamentos sobre o projeto de masculinidade iluminista. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 21, n.1, p. 53-66. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/43958>. Acesso em: 25 jan. 2022.

SOUSA, Ildenir Nascimento; SANTOS, Fernanda Campos dos; ANTONIETTI, Camila Cristine. Fatores desencadeantes da violência contra a mulher na pandemia COVID-19: Revisão integrativa. *REVISA: Revista de divulgação científica Sena Aires*, v. 10 n.1 p. 51-60, 2021. Disponível em: <http://revistafacesa.senaaires.com.br/index.php/revisa/article/viewFile/679/582>. Acesso em: 01 fev. 2022.

SOUSA, Rones Aureliano de. *Educação em Rousseau: formando homens e cidadãos*. 112 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia (MG), 2015. Disponível em: <http://clyde.dr.ufu.br/bitstream/123456789/19026/1/EducacaoRousseauFormando.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2022.

SOUZA, Rachel Ramos de. *Educação, corpo e natureza na obra “O Emílio” de Jean-Jacques Rousseau*. 101 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Filosofia, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação, Campinas (SP), 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/305312>. Acesso em: 30 ago. 2018.

SOUZA, Rodolfo de. *A educação segundo o princípio da natureza em Jean-Jacques Rousseau*. 113 f. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de

Campinas(UNICAMP), Campinas (SP), 2021. Disponível em: http://143.106.227.105/bitstream/REPOSIP/364806/1/Souza_RodolfoDe_M.pdf. Acesso em: 27 jan. 2022.

SPINELLI, Letícia Machado. Rousseau: a cumplicidade entre natureza e patriarcado na educação de Sofia. *Anais eletrônicos do VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, do III Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e do III Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade* [recurso eletrônico], Rio Grande, FURG, p. 388-416, 2018. Disponível em: <https://7seminario.furg.br/images/arquivo/16.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2021.

STEGE, Alysson Luiz; PARRÉ, José Luiz. Fatores que determinam o desenvolvimento rural nas microrregiões do Brasil. *CONFINS: Revue Franco-Brésilienne de Géographie: Revista Franco-Brasileira de Geografia*, nº 19, 2013. Disponível em: <http://journals.openedition.org/confins/8640>. Acesso em: 21 abr. 2022.

STILLWELL, Susan B.; FINEOUT-OVERHOLT, Ellen; MELNYK, Bernadette Mazurek; WILLIAMSON, Kathleen M. Searching for the Evidence: Strategies to help you conduct a successful search. *American Journal of Nursing (AJN)*, v. 110, n.1. p. 51-53, jan. 2010. Disponível em: http://download.lww.com/wolterskluwer_vitalstream_com/PermaLink/NCNJ/A/NCNJ_546_156_2010_08_23_SADFO_165_SDC216.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

SUNDE, Rosario Martinho; SUNDE, Lucildina Muzuri Conferso; ESTEVES, Larissa Fernalte. Femicídio durante a pandemia da COVID-19. *Oikos: Família e Sociedade em Debate*, v. 32 n. 1, p. 55-73, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/oikos/article/view/11081>. Acesso em 01 fev. 2022.

SZCZAP, Agnieszka. Polemika Mary Wollstonecraft z poglądami Jeana J. Rousseau na temat wychowania i edukacji kobiet. *Wychowanie w Rodzinie 't*. XII, p. 39-50, 2015. Disponível em: <https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/publication/79885/edition/78137?language=en>. Acesso em: 02 jun. 2021.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1976.

TOLEDO, Geraldo Luciano; OVALLE, Ivo Izidoro. *Estatística básica*. São Paulo: Atlas, 1985.

TROMBETTA, Giovana Hamerski; SILVA, Celina Fagundes da; RYSSINA, Vitória Vitalina Margarita. Capítulo 10: Ações de prevenção contra a violência doméstica de mulheres no COVID-19: uma revisão integrativa da literatura. In. *Pesquisas e Ações em Saúde Pública - Volume 1*. ResearchGate, 2021. P. 82-96. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Giovana-Trombetta/publication/350360806_Pesquisas_e_Acoes_em_Saude_Publica_-_Volume_1/links/60a2ba05299bf1b014ff0524/Pesquisas-e-Acoes-em-Saude-Publica-Volume-1.pdf. Acesso em 01 fev. 2022.

TUCÍDIDES. *História da Guerra do Peloponeso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

UNILEÃO Centro Universitário. *Orientações para elaboração de texto do Produto Técnico Tecnológico (PTT)*. Juazeiro do Norte (CE): Programa de Pós-Graduação em Ensino em Saúde, 2021. Disponível em: <https://unileao.edu.br/wp-content/uploads/2021/06/ORIENTA-COES-PARA-ELABORACAO-DE-TEXTO-DO-PRODUTO-TECNICO-TECNOLOGICO-PTT.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2022.

USC – UNIVERSITY OF SOUTHERN CALIFORNIA. *Organizing Your Social Sciences Research Paper*. USC Libraries, 2021. Disponível em: <https://libguides.usc.edu/writingguide>. Acesso em: 08 set. 2021.

WILLIAMS, Raymond. *Palavra-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2007.

WODZIK, Justyna. Mary Wollstonecraft i feministyczna krytyka Emila JJ Rousseau. *Przegląd Filozoficzny*. Nowa Seria, n.º. 4, p. 349-361, 2012. Disponível em: http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.doi-10_2478_v10271-012-0122-2. Acesso em: 02 jun. 2021.

WOLLSTONECRAFT, Mary. *A vindication of the rights of men, in a letter to the right honourable Edmund Burke: occasioned by his reflections on the Revolution in France*. Salt Lake City: Project Gutenberg e-book Produced by Richard Tonsing and the Online Distributed, 2020. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/ebooks/62757>. Acesso em: 03 out. 2021.

WOLLSTONECRAFT, Mary. *An historical and moral view of the origin and progress of the French Revolution: and the Effect it Has Produced in Europe*. London: J. Johnson, 1795. Disponível em: <https://oll.libertyfund.org/title/wollstonecraft-an-historical-and-moral-view-of-the-origin-and-progress-of-the-french-revolution>. Acesso em: 25 mar. 2021.

WOLLSTONECRAFT, Mary. *Letters written during a short residence in Sweden, Norway, and Denmark*. Salt Lake City: Project Gutenberg e-book Cassell & Company, 2007. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/ebooks/3529>. Acesso em: 03 out. 2021.

WOLLSTONECRAFT, Mary. *Mary: a fiction*. Salt Lake City: Jonathan Ingram, Janet Blenkinship, and the Project Gutenberg Online, 2005. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/ebooks/16357>. Acesso em: 03 out. 2021.

WOLLSTONECRAFT, Mary. *Original stories from real life: with conversations, calculated to regulate the affections, and form the mind to truth and goodness*. Salt Lake City: Project Gutenberg e-book A New Edition, 2021. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/ebooks/64275>. Acesso em: 03 out. 2021.

WOLLSTONECRAFT, Mary. *Posthumous works of the author of a vindication of the rights of woman*. Salt Lake City: Produced by Jonathan Ingram, Online Distributed Proofreading Team, 2007. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/ebooks/23233>. Acesso em: 03 out. 2021.

WOLLSTONECRAFT, Mary. *Reivindicação dos direitos da mulher: edição comentada do clássico feminista*. Trad. Ivania Pocinho Motta. São Paulo: Boitempo, 2016a.

WOLLSTONECRAFT, Mary. *The Female Reader: Or, Miscellaneous Pieces, in Prose and Verse; selected from the best writers, and disposed under proper heads; for the improvement of young women.* Sob o pseudônimo de Mr. Cresswick. London: Joseph Johnson, 1789. Disponível em: <https://play.google.com/books/reader?id=JBLZEE4i4csC&pg=GBS.PP6&hl=pt>. Acesso em: 01 nov. 2021.

WOLLSTONECRAFT, Mary. *Thoughts on the education of daughters: with reflections on female conduct, in the more important duties of life.* Kindle edition, 2016b.

APÊNDICES

APÊNDICE A: RESUMOS DOS ESTUDOS SELECIONADOS

Para que seja de melhor compreensão, apresentamos uma breve descrição dos estudos selecionados e seus temas fundamentais. Desta maneira, o leitor familiarizar-se-á com o ideário desses autores e poderá compreender mais profundamente a discussão dos resultados apresentada na Etapa 4 do Capítulo 1.

Os materiais a seguir fazem uma breve identificação das obras selecionadas, citando título, autor e ideia geral. No caso de estudos em língua estrangeira, trouxemos o título original e nossa tradução livre. Quando não houver menção ao idioma, significa se tratar de um trabalho em língua portuguesa.

A.1 Luzes e sombras: bases do pensamento burguês sobre a educação feminina no discurso pedagógico de Rousseau

Autoria: Elizabeth Sousa Abrantes

Artigo da revista Pesquisa em Foco, São Luís, vol. 20, n. 1, p. 94-109. 2015.

Abrantes faz um jogo de palavras, ao identificar o período do Iluminismo como a era da luz e da razão, enquanto as mulheres, sem acesso à educação, permaneciam nas sombras. Focou-se principalmente nas obras *Emílio, ou, da educação* e *Júlia ou a Nova Heloísa: cartas de dois amantes de uma cidadezinha ao pé dos Alpes*. Segundo ela, muitos dos filósofos Iluministas, principalmente aqueles cujas obras resistiram ao tempo, consideravam as mulheres intelectualmente inferiores aos homens. “A razão feminina era desqualificada como sendo não lógica, não teórica, sem parâmetros, frágil” (ABRANTES, 2015, p. 97). Observou que a educação disseminada nos conventos era inadequada, gerando defeitos e extravagâncias. Por este motivo, Rousseau propôs a educação promovida em âmbito doméstico, pelos familiares. “O pensamento de Rousseau, expresso em suas obras, sejam ficcionais, pedagógicas ou filosóficas, deve ser analisado no seu contexto, marcado pelo debate em torno da ideia de civilização, cultura, natureza, progresso, razão” (*Ibid.*, p. 100). Abrantes conclui o artigo ponderando que os pensamentos rousseauianos perduraram através dos séculos, deixando marcas que ainda hoje podem ser notadas.

A.2 Por que uma mulher deve ter uma mente? Polêmica de Mary Wollstonecraft com a teoria educacional de Rousseau

Título original: Czy kobieta powinna mieć rozum? Polemika Mary Wollstonecraft z teorią wychowania Jana Jakuba Rousseau.

Autoria: Anna Adamiec

Capítulo do livro *Przemiany dyskursu emancypacyjnego kobiet, Seria I, Perspektywa środkowoeuropejska. Temida 2, Przy współpracy i wsparciu finansowym Wydziału Filologicznego Uniwersytetu w Białymstoku*. Białystok: Themis, 2019. P. 381-391.

Idioma: Polonês.

Adamiec inicia seu texto avaliando o quanto mudanças trazidas pela Revolução Industrial ajudaram a alterar a posição do homem, antes visto como o único a ter a capacidade física para deixar o lar em busca do árduo trabalho remunerado, enquanto a mulher vivia confinada ao lar. Com o advento das máquinas, a força física foi superada pela força mecânica. Adamiec salientou que “uma pessoa cujo mundo está limitado à sua casa, perde a motivação para seu próprio desenvolvimento; ela não tinha que se educar; ela não precisa de autonomia ou autor-realização; suas necessidades intelectuais eram limitadas, bem como a avaliação da realidade.” (2019, p. 382, tradução nossa). Para ela, Rousseau foi um dos incentivadores deste pensamento, ao passo que Wollstonecraft refutou tal estado de submissão, em prol de uma igualdade de oportunidades educacionais para ambos os gêneros. A autora observou que mudanças de paradigma sempre geram resistências, ao dizer:

O livro de Wollstonecraft [*Reinvindicação*] e sua própria atitude fazem perceber como é difícil quebrar padrões. Isso é claramente visível nas atitudes das mulheres e suas contrapartes literárias, bem como nas visões filosóficas. Há também um problema de racionalidade, ou seja, consciência ou inconsciência da própria situação. A consciência fomenta a rebelião, força a agir, estimula o autodesenvolvimento, ajuda as pessoas a quebrar padrões estabelecidos. A inconsciência permite que você aceite passivamente o *status quo* existente. Wollstonecraft abordou mais um problema significativo, a saber, que o medo do desconhecido paralisa as ações humanas. Mesmo uma mulher consciente de sua situação tem medo de sair do esquema, porque as consequências de tal saída são sempre difíceis de prever (*Ibid.*, p. 387, tradução nossa, grifos nossos).

A.3 Casado com a ganância: noivas queimadas em Bangladesh

Título original: Wedded to greed: bride burning in Bangladesh

Autoria: Zobaida Akhter

Artigo da revista *VFAST Transactions on Education and Social Sciences*, Varsóvia (Polônia), v. 7, n. 1, p. 21-30, 2019.

Idioma: inglês.

Akhter, em seu artigo, analisou várias reportagens de jornais que relatavam maus tratos contra mulheres, decorrentes da prática do dote. Para ela, ou famílias menos abastadas tem dificuldade para levantar os valores combinados dos dotes, ou maridos ambiciosos extorquem os parentes da noiva, para o recebimento de acréscimos ao montante já quitado, passando a maltratar a esposa, numa tentativa de forçar este pagamento.

As vidas das mulheres de Bangladesh são, em grande parte, influenciadas por normas tradicionais e sociais, que as tornam economicamente dependentes. Assim, existem disparidades de gênero em todas as esferas da vida, como saúde, direitos legais, participação econômica e tomada de decisão. Parece que a raiz de todas essas disparidades está em uma educação mal concebida e mal aplicada. A educação negligenciada das mulheres é a grande fonte da miséria. As condutas e modos das mulheres, evidentemente, provam que suas mentes não estão em um estado saudável (AKHTER, 2019, p. 24, tradução nossa).

Nas áreas rurais, com famílias muito numerosas, as jovens devem ficar sobre a responsabilidade de uma figura patriarcal responsável, como pai, tio, irmão ou avô, fator que estimula os casamentos precoces. Uma garota, após os dezesseis anos, sem ter passado pelo matrimônio, é rotulada como inópia pela família. Akhter (2019, p. 28) elenca os motivos para o ciclo da degradação feminina: (i) uma visão patriarcal da sociedade estabelece que mulheres, destinadas à vida doméstica, são compreendidas praticamente como parasitas que geram despesas e, portanto, devem se casar o mais rápido possível; (ii) o marido, para se responsabilizar por este fardo, deve receber por isso; (iii) as mulheres passam a ser vítimas do dote; alguns homens passam a fazer disto uma forma de renda, maltratando suas esposas e, direta ou indiretamente, levando-as à morte.

Akhter assevera que, apesar de haver leis proibindo o dote, sua aplicação prática é bastante restrita e pouco eficiente, quando observadas as comunidades menos favorecidas de Bangladesh. A solução deste problema não é fácil, mas, na compreensão da autora, a transformação passa pela promoção de uma educação igualitária para homens e mulheres, promovendo conscientização de direitos sociais. Neste contexto, as colocações de Mary Wollstonecraft foram utilizadas para fundamentar a defesa da educação e liberdade femininas.

A.4 A Pedagogia de Rousseau e sua crítica à educação na França do século XVIII

Autoria: Jhonatan Diógenes de Oliveira Alves e César de Almeida Arnaut de Toledo

Artigo da revista do Departamento de Educação da Unifesp, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 166-177, 2019.

Para Alves e Toledo, Rousseau propunha um modelo educacional que priorizasse o homem e seu autoconhecimento, como condição para alcançar a felicidade já tão abalada pelas estruturas sociais de seu tempo. O movimento Iluminista, segundo estes autores, não reunia as condições necessárias para promover uma formação humana integral, o que impulsionou o genebrino a buscar os valores intrínsecos ao homem em estado de natureza. Ao romper com as estruturas religiosas e com o ideário Iluminista, Rousseau lançou mão de uma abordagem naturalista, transformando a ação de educar em um ato político.

Sobre a estrutura de ensino promovida pelas escolas da época, os autores observam que geralmente a educação ficava a cargo de professores de baixa renda, sem grande instrução ou treinamento apropriado, financiados por paróquias, benfeitores ou famílias ricas com algum interesse particular. Em contraponto a esta estrutura precária, os Padres Jesuítas da Ordem *Ratio Studiorum* (Método de Estudo), consagrados para o ensino, ganhavam destaque na Europa por atender a uma seleta parcela da população. Outro grupo, o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, atuava junto a pobres e filhos de artesãos, acolhendo em salas de aula todos os interessados, independente da renda familiar. O trabalho dos Irmãos das Escolas Cristãs ganhou cunho assistencialista e catequético, recebendo crianças por um período do dia, quando seus pais necessitavam trabalhar. Rousseau e outros pensadores Iluministas questionavam os métodos doutrinários utilizados na educação promovida pela Igreja, em detrimento de um conhecimento mais prático, funcional e integral. Ele, em especial, trazia o foco do ensino para o homem desde a infância.

A.5 A filosofia feminista de Mary Wollstonecraft em relação à educação das mulheres

Título original: Philosophy ISP (International school of philosophy): The feminist philosophy of Mary Wollstonecraft regarding education for women.

Autoria: Bianca Amarasekera

Artigo da revista Philosophy, Londres, p. 1-15, 2018.

Idioma: inglês.

Amarasekera observou que Wollstonecraft pode não ter sido a primeira a publicar textos defendendo as mulheres e indicar sua educação como o caminho para a liberdade, contudo, considera que ela foi capaz de apresentar estas ideias de forma bastante convincente, o que lhe conferiu destaque. Neste artigo, é feita uma apreciação entre a compreensão do público em relação às ideias desta autora, nos séculos XVIII e XIX.

Após a publicação das *Memórias da autora da Reivindicação dos direitos da mulher*, por William Godwin, Wollstonecraft caiu no esquecimento por praticamente um século, devido à crítica da sociedade a seu estilo de vida. Com o início dos movimentos feministas, seus pensamentos têm sido resgatados. Amarasekera analisa o método educacional idealizado por Wollstonecraft e sua semelhança com o sistema idealizado por Maria Montessori, demonstrando o quão à frente de seu tempo a primeira estava. Lamenta também que sua morte prematura possa ter barrado muitas inovações neste campo.

A.6 Ironia e cultura em escritos educacionais feministas: Wollstonecraft, Macaulay e Edgeworth

Título original: Irony and culture in feminist educational writings: Wollstonecraft, Macaulay, Edgeworth.

Autoria: Eva Antal

Artigo da revista Practice and Theory in Systems of Education, Eger, Hungria, v. 12 n. 2, p. 100-108, Jun 2017.

Idioma: inglês.

Antal analisa a ironia das colocações de Wollstonecraft, na *Reivindicação dos direitos da mulher*, principalmente nas contestações ao pensamento rousseauiano. Além disso, referencia duas contemporâneas desta autora, com trabalhos voltados para a educação – Catharine Macaulay e Maria Edgeworth. Macaulay, por pertencer à alta sociedade da época, redigia sobre uma educação mais elitizada, sua realidade, considerando o conhecimento como primeiro passo para suplantar o domínio masculino. Maria Edgeworth abordou com seu pai, Richard Lovell Edgeworth, alguns conceitos educacionais voltados ao público feminino, possuindo também um tom elitista. Antal observou que, assim como Wollstonecraft, Edgeworth orientou muito de seus textos a questões morais.

A.7 O guia Routledge para A reivindicação dos direitos da mulher de Wollstonecraft

Título original: The Routledge guidebook to Wollstonecraft's A vindication of the rights of woman

Autoria: Sandrine Berges

Livro pela editora The Routledge guides to the great books

Idioma: inglês.

Berges¹⁵⁷ se propõe fazer uma explicação da obra *Reivindicação dos direitos da Mulher*, de Mary Wollstonecraft, no contexto do cânone filosófico ocidental, analisando as prováveis influências e motivações de Wollstonecraft para a produção desta obra. Ela explicita o momento histórico vivido, além do clima político e filosófico do período de sua escrita, bem como salienta o duradouro impacto desta autora e seu trabalho mais conhecido. Este é, acima de tudo, um guia de leitura para a *Reivindicação*, auxiliando o público a compreender o pensamento revolucionário de Wollstonecraft.

A.8 Nos arredores do cânone: o mito da filósofa solitária e o que fazer a respeito

Título original: On the outskirts of the canon: the myth of the lone female philosopher, and what to do about it.

Autoria: Sandrine Berges

Artigo da revista do *Metaphilosophy*, vol. 46, nº. 3, p. 380-397, 2015.

Idioma: inglês.

Berges defende a inclusão de filósofas no cânone das principais influências para suas respectivas épocas e, neste artigo, ao discutir como fazê-lo, tenta compreender os motivos de haver poucas mulheres propondo teorias inovadoras. Para ela, por estarem temporalmente distantes uma da outra, ao defender a igualdade dos gêneros, muitas se sentiam pioneiras. Para fazer jus à importância feminina para a história, propõe reformulações nos cursos de filosofia, visando contemplar o ideário destas autoras. Um argumento usado para justificar o rápido esquecimento das poucas mulheres do passado que, expondo seus pensamentos, não transpunham o tempo de suas vidas, referia-se ao fato de estas filósofas não fazerem frequentemente colocações mais generalistas, que incluíam a humanidade como um todo, sobressaindo em seus trabalhos a temática feminina. Outro motivo do esquecimento, para Berges, é a falta de interesse dos pensadores masculinos em citá-las e instigar outros leitores a procurar seus escritos.

A.9 Mulheres, educação e a estrutura política material na *Reivindicação* de Mary Wollstonecraft

Título original: Women, Education and the material body politic in Mary Wollstonecraft's "Vindications"

¹⁵⁷ O livro disponibilizado no link <http://gkleung.com/wp-content/uploads/2021/08/The-Routledge-Guidebook-to-Wollstonecrafts-A-Vindication-of-the-Rights-of-Woman-by-Sandrine-Berges.pdf> encaminhado pelo Google Acadêmico, a princípio não menciona o nome de Sandrine Berges, a referência apresentada neste trabalho é a do Kindle.

Autoria: Elizabeth Bernath

Palestra transformada em artigo do Forum on Public Policy Online, nº. 1, 2016.

Idioma: inglês.

Segundo Bernath, Wollstonecraft sugere uma nova maneira de desenvolver o pensamento feminino através de um materialismo racional, visto que a constituição física dos cérebros é igual entre os gêneros, superando a ideia comum da época (defendida, por exemplo, por Burke e Fordyce) do sentimentalismo naturalmente feminino. Além do direito ao estudo universal, a luta envolvia uma maior atuação política por parte de mulheres letradas.

A.10 Teorias do desenvolvimento humano: Wollstonecraft e Mill sobre sexo, gênero e educação

Título original: Theories of human development: Wollstonecraft and Mill on sex, gender, and education.

Autoria: Eileen Hunt Botting

Do livro: Wollstonecraft, Mill, and women's human rights. New Haven; London: Yale University Press, 2016. P. 116-154.

Idioma: inglês.

Botting interliga os pensamentos de John Stuart Mill, político, filósofo e economista inglês, às defesas da educação e dos direitos femininos proferidos por Wollstonecraft. Ela diz:

Wollstonecraft e Mill teorizaram o processo de desenvolvimento humano eudaimônico como tendo vários níveis que se reforçam mutuamente: (1) a educação das crianças nos hábitos do corpo, afeto e mente para se tornarem adultos virtuosamente autogovernados; (2) a reforma simultânea e reflexiva das práticas educacionais para melhor capacitar esse autodesenvolvimento livre e pleno; (3) a alegação, o reconhecimento e a institucionalização do direito humano básico à educação indiferenciada por sexo; e (4) a reforma simultânea e reflexiva das políticas e leis relativas ao direito à educação, a fim de promover o desenvolvimento humano virtuoso. Cada um aceitou que os vários níveis de desenvolvimento humano nem sempre ocorreriam na mesma intensidade ou ritmo, seriam lineares, consistentes ou progressivos em resultados, ou nunca seriam finalizadas. No entanto, para ambos os pensadores, o objetivo da virtude permaneceu o ponto comum da orientação moral (BOTTING, 2016, p. 119, tradução nossa).

Botting identifica Mill como o primeiro a aplicar os conceitos de gênero em proposições mais universais, para estender o termo Homem para representação da Espécie Humana e não apenas ao macho dos *Homo sapiens*. Para ela, as filosofias de Mill e Wollstonecraft se aproximam das atuais compreensões da antropologia e sociologia, no que tange as diferenças de gênero e sexo.

A.11 Wollstonecraft acerca da educação como parte das contribuições das questões feministas para a filosofia educacional

Título original: M. Wollstonecraft o Odgoju Žena Kao Dio Doprinosa Feminističkih Shvaćanja Filozofiji Odgoja.

Autoria: Milena Radovan Burja

Artigo da revista *Magistra Iadertina*, v. 8, n. 1., p. 37-47, 2013.

Idioma: Bósnio.

Burja faz várias comparações entre os pensamentos de Mary Wollstonecraft e outros pensadores e filósofos ao longo da história. Com Mill, destaca sua luta pelo direito ao voto feminino e enfatiza que a desigualdade se fez por uma imposição cultural e não por diferenças naturais. Como Olympe de Gouges, pleiteou os direitos dentro da família, a liberdade de expressão e a possibilidade de atuação profissional. Já para Nussbaum, a questão educacional envolve potenciais e capacidades, em prol do desenvolvimento contínuo da sociedade, considerando, assim como Wollstonecraft, todos os membros sociais envolvidos, seus papéis e responsabilidades.

A.12 A educação feminina no livro *A Vindication of the Rights of Woman* de Mary Wollstonecraft (1792)

Autoria: Isabela Candeloro Campoi e Bruna Letícia da Silva Massuia

Artigo da revista *Veredas – Revista Interdisciplinar de Humanidades*, vol. 2, nº. 3, São Paulo (SP), p. 133-152, 2019.

Campoi e Massuia iniciam o artigo buscando uma explicação para a queda de popularidade das obras de Wollstonecraft, sofrida após a publicação de sua biografia e detalhes da vida privada, feita por Godwin, em homenagem a ela após o falecimento. As autoras destacam os problemas sofridos por seus descendentes, como o suicídio da primeira filha, Fanny Imlay, e o relacionamento extraconjugal de Percy Shelley, famoso poeta inglês, com a segunda filha, Mary. Elas trazem um breve histórico da vida de Wollstonecraft, salientando o fato de ela ser defensora do porte de arma pelas mulheres, direito ao divórcio e justa divisão das heranças.

A.13 Teoria do conhecimento e educação no pensamento de Jean-Jacques Rousseau

Autoria: Manoel Jarbas Vasconcelos Carvalho

Tese da Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017. 381 p.

Carvalho se inspirou em *Emílio, ou Da Educação* e pôs-se a analisar a teoria do conhecimento de Rousseau e sua relação com a educação. Usando o método de pesquisa bibliográfica, comparou os pensamentos de Rousseau aos de Descartes, Leibniz, Locke, Malebranche, Condillac, Diderot, D'Holbach e Helvétius. A tese foi assim dividida:

- Capítulo 1: Rousseau e a teoria do conhecimento:
 - As bases teóricas do pensamento de Rousseau (a razão e a consciência moral como princípios do conhecimento; os limites do conhecimento ou o ceticismo de Rousseau; o método de investigação rousseauiano);
 - Rousseau e o diálogo com a modernidade (Rousseau e o racionalismo de Descartes e Malebranche; Rousseau: leitor de Locke e Condillac; Rousseau e a sua relação crítica com a filosofia de Helvétius);
 - Rousseau e a teoria do conhecimento: algumas variações temáticas (críticas e alternativas para a ciência no Século das Luzes; a experiência histórico-social na gênese da linguagem; e para uma nova relação entre educação e conhecimento).
- Capítulo 2: Rousseau e a educação:
 - Rousseau e a educação para a formação do indivíduo moderno (a crítica de Rousseau à educação nas escolas no século XVIII; Rousseau: educação natural versus educação civilizatória; educação, liberdade e responsabilidade);
 - Rousseau e a educação pública nos seus escritos (o amor à pátria: o nacionalismo de Rousseau contra o cosmopolitismo das Luzes; os preceitos de uma educação pública; a vontade geral como fundamento da instrução popular);
 - Rousseau: interlocuções e divergências entre os tipos de educação (a educação do homem: o elogio de Rousseau à educação privada; a formação do cidadão: Emílio: um selvagem feito para morar na cidade; uma tentativa de síntese entre os tipos de educação).
- Capítulo 3: Rousseau: conhecimento e educação:
 - Rousseau: uma síntese das teorias do conhecimento e da pedagogia nos Setecentos (o cuidado com a infância: a influência de Plutarco e Fénelon sobre Rousseau; a pedagogia empirista e a educação do jovem Emílio; e o racionalismo como movimento constitutivo da formação do Emílio);
 - Rousseau e a ressonância da sua teoria do conhecimento em *Emílio* (a primeira educação do Emílio: uma gramática da infância; a segunda educação do Emílio: uma razão sensível; a terceira educação do Emílio: uma educação útil; a quarta educação do Emílio:

uma educação da razão e das paixões; e a última educação do Emílio: o conhecimento do homem);

- Sobre conhecimento e educação em Rousseau (Rousseau: *la raison, le sentiment et la éducation nouvelle*; o efeito das teorias do *Emílio* no século do esclarecimento; algumas interações contemporâneas acerca da pedagogia de Rousseau).

Assim, Carvalho coloca:

Dono de uma estratégia peculiar, que era a de ler os autores sem imiscuir seus pensamentos aos deles, Rousseau fez do método científico o guia de sua leitura, pois mantinha-se distante do seu objeto de pesquisa e só depois de uma longa meditação dava seu parecer sobre aquilo que havia lido e pensado. Seu pensamento é, portanto, o resultado de apropriações e refutações das diversas teorias com que teve contato – que chamamos aqui de “síntese dos contraditórios” –, sendo a originalidade de sua filosofia a organização de um todo coerente com suas próprias convicções.

Esse trânsito entre pensadores de opiniões tão divergentes não apenas o tornou um pensador eclético, mas fez brotar nele um olhar crítico frente ao seu tempo. Rousseau era um Iluminista, porque acreditava na reabilitação do homem através das luzes públicas; mas também um Anti-Iluminista, na medida em que negava a supremacia da razão sobre as ações humanas. Assim como Malebranche e Marie Huber, para quem a razão não é a principal faculdade humana, ele acreditava na voz do sentimento interior; essa voz é um lastro da potência de Deus sobre os homens e um guia seguro para suas ações, uma vez que é o sentimento interior que valida moralmente o que a razão conhece e que dá confiança ao homem para seguir o caminho do bem (CARVALHO, 2017, p. 361).

A.14 “Emílio” em Rousseau – o pensamento da educação naturalista e sua iluminação para a educação profissional

Título original: 《爱弥尔》中卢梭的自然主义教育思想以及对职业教育的启示

Autoria: Lu Chunyan e Shen Weifeng

Artigo da revista Journal of Liaoning Agricultural College, v. 14, nº 1, Hunan Agricultural University, Changsha, Hunan, p. 43-45, jan. 2012.

Idioma: Chinês.

Chunyan e Weifeng analisaram a educação natural de Rousseau a fim de discutir a educação profissional. Na compreensão desses autores, uma pessoa em estado de natureza é alguém livre, não um bárbaro avesso a sociedade, um ser capaz de resolver seus problemas independentemente do local em que se encontre, proativo, moral, físico e intelectualmente bem-preparado (praticamente a descrição de um ser integralmente formado).

Os autores argumentam que o desenvolvimento infantil não poderia ser tão fragmentado quanto descreve Rousseau em sua obra, já que a evolução etária deve ter seus progressos físicos,

sociais e culturais ocorrendo de forma síncrona, pois manter grandes períodos focados em um único destes aspectos seria diminuir a capacidade de todos.

Para a formação técnica, a consideração de aprender na prática, idealizada por Rousseau, deve ser difundida, sem deixar de compreender os alunos como seres únicos, dotados de características particulares. O professor, nesse cenário, precisa saber incentivar suas qualidades, além de demonstrar a atitude moral adequada para inspirá-los.

Vale salientar que Rousseau faz um breve estudo do desenvolvimento das técnicas humanas como agricultura, metalurgia etc., no Segundo Discurso. Em *Emílio*, sugere a profissão de marceneiro a Emílio devido sua importância na história humana e na autonomia do rapaz.

A.15 Cultura e educação em Rousseau: uma análise do Emílio

Autoria: Maria do Socorro Gonçalves da Costa

Dissertação Mestrado em Cultura e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade/CCH, Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Luís, 2013. 119 p.

Costa, em seu resumo sugere que seu texto correlacionará a educação proposta em *Emílio* com a noção de Paideia grega. Entretanto, ela passa parte de seu texto definindo e explicando o trabalho sofista. Posteriormente, faz uma passagem pelas partes da obra *Emílio*, elucidando as principais temáticas abordadas nos capítulos I a IV. Por fim, em sua colocação final, não aborda nem faz uma ligação clara entre o trabalho sofista, o conceito de Paideia ou a filosofia educacional rousseauiana. De qualquer forma, trazemos a seguir um trecho do que foi majoritariamente abordado neste estudo. Para Costa, a atuação dos sofistas não se assemelhava à ciência, tendo em vista a pluralidade de abordagens e a ausência de conteúdos sólidos que fossem aceitos por todos. Assim, a única ligação entre eles era o esforço por se constituírem como mestres da *Arete* política e tomarem a educação uma *Techne* (técnica).

A.16 Mary Wollstonecraft e Virginia Woolf: a educação das mulheres e as dicotomias de valores

Autoria: Maria Clara Fonseca Fanaya

Artigo da revista PERI – Revista de Filosofia, v. 10, n. 2, p. 36-57, 2018.

Fanaya analisa Mary Wollstonecraft e Virginia Woolf, duas pensadoras e escritoras que tinham o tema do direito feminino e a libertação da opressão como meta, separadas por mais de um século e meio, viveram respectivamente em períodos de grandes transformações político-culturais do mundo. A primeira foi marcada pela Revolução Francesa e a segunda

pelas duas Grandes Guerras Mundiais. Ambas enfatizavam o domínio patriarcal sobre as atividades da mulher, tanto na vida pública (onde a atuação era nula) quanto no âmbito do lar (esfera privada onde o marido exercia domínio moral, financeiro e psicológico, desde a mais tenra idade). O foco principal foi estabelecer um paralelo entre *Reivindicação dos Direitos da Mulher* de Wollstonecraft e *Three Guineas* (Três Guinéus¹⁵⁸) de Woolf.

No período de Virginia Woolf alguns direitos já haviam sido conquistados (voto, independência financeira e educação), mas outros empecilhos se faziam notar:

[...] o recém adquirido direito de acesso das mulheres à educação, trabalho e propriedade, não foi acompanhado da apropriação e ocupação efetiva desses campos pelas mulheres. Isto porque as condições de acesso não foram fornecidas e muito menos incentivadas, mesmo dentro das próprias famílias ricas. Portanto, a situação gerada foi oposta à esperada, isto é, acabou por perpetuar aquele argumento falacioso, explorado por Wollstonecraft, de que os interesses femininos eram restritos às “futilidades” dos assuntos voltados à vida privada, o encadeamento e manutenção do matrimônio. Em outras palavras, apesar de não ser mais a racionalidade da mulher a ser posta em dúvida, o limite dos seus interesses as suas capacidades intelectuais ainda eram julgadas a partir da situação na qual a formação intelectual não era, de modo algum, encorajada e que todo o desenvolvimento incentivado ainda se dava no âmbito da aparência física e na habilidade de agradar o sexo masculino (FANAYA, 2018, p. 45).

Fanaya notou a concordância de ambas quanto ao fato de que a única profissão mais segura para mulheres ainda era o casamento e o cuidado do lar. Assim, para promover a libertação desta tirania, recomendavam uma educação igualitária como primeiro passo de emancipação.

A.17 Ética numa visão espiritual e metafísica do mundo para a educação integral baseada em valores

Título original: Ethics within a spiritual/metaphysical world view towards integral value-based education.

Autoria: Albert Ferrer

Artigo da revista *Western philosophy: Plato, Kant, Rousseau and Hegel*. Ramon Llull *Journal of Applied Ethics*, n. 8, p. 65-94, 2017.

Idioma: inglês.

Ferrer compreende que Platão, Kant e Hegel compartilham com Rousseau o pensamento educacional baseado em valor integral. Esta apropriação metafísica do conhecimento se afasta dos conceitos rígidos do utilitarismo, materialismo, mecanicismo e visão tecnocrata do mundo,

¹⁵⁸ Guinéu: “moeda de ouro inglesa, cunhada para o tráfico africano” (HOUAISS, 2009, p. 1000).

preferindo algumas experiências mais humanas espirituais e universais. Sobre a dialética Hegeliana, este autor diz:

Também podemos perceber que a famosa dialética Hegeliana constitui uma forma de *Bildung* ou educação integral. [...] a consciência pode ser reunificada e a natureza interna progride. A personalidade gradualmente se desenvolve a partir de experiências desse tipo, não apenas reunificadas, mas também ampliadas, porque ganha consistência. Desse ponto de vista, a filosofia da educação de Hegel se propõe ser mais madura e profunda que algumas concepções Iluministas ou românticas sobre a suposta bondade natural das crianças, transformando-se na idealização típica da infância em Rousseau.

Na visão de Hegel, o conhecimento é basicamente extraído da experiência, algo que pode justificar os métodos experienciais de aprendizagem num cenário de pedagogias holísticas, em oposição ao abuso do giz e método de palestras, predominantes no sistema escolar convencional.

Além disso, para Hegel, a aprendizagem envolve a atividade, que apoia o papel ativo da criança em pedagogias holísticas ou humanísticas. Em seu ponto de vista, aprender requer uma busca ardente pela verdade; é o autodesenvolvimento consciente envolvendo esforço pessoal e responsabilidade. Para o pai do idealismo alemão, o processo educacional equivaleria ao autoconhecimento, ou conhecimento do eu, de nossa própria natureza e das mais profundas inclinações e habilidades, outro tema importante da educação integral.

Para Hegel, atividade também significa trabalho; as crianças devem trabalhar de alguma forma, já que o trabalho é inerente à humanidade. Esse tipo de trabalho educativo é inseparável de uma pedagogia orientada à atividade, que requer compreensão e experiência direta (FERRER, 2017, p. 84-85, tradução nossa).

Ferrer traça paralelos entre as teorias ocidentais e os pensamentos filosóficos de algumas personalidades orientais. Para fundamentar a comparação, foram evocados: Buda, Vedanta, Shankara, Vivekananda, Sathya Sai Baba e Raimon Panikkar.

A.18 Mary Wollstonecraft e Catharine Macaulay na educação

Título original: *Mary Wollstonecraft and Catharine Macaulay on education*

Autoria: Elizabeth Frazer

Capítulo do livro: *Ideas of Education*. London: Routledge, 2013.

Idioma: inglês.

Frazer, relaciona ideias de dois ícones femininos do século XVIII, as escritoras Wollstonecraft e Macaulay, duas mulheres reconhecidas por seus textos ousados. Wollstonecraft rebateu Burke, Rousseau e o patriarcado, enquanto Macaulay contestou a análise moderada de Whig a Burke acerca dos problemas do parlamento. Escreveu também sobre a história inglesa, superando em vendas, por um tempo, a obra homônima de Hume; além de redigir vários panfletos filosóficos e políticos, incluindo um sobre Thomas Hobbes, questionando sua teoria abstrata dos direitos. Em relação à educação, Frazer diz:

Acima de tudo, ambas, Macaulay e Wollstonecraft, discordam de qualquer modelo educacional como manipulação, uso de dissimulação ou subterfúgio. Para elas, a questão fundamental da virtude passa pelo âmbito político e social, devendo ser destacado principalmente o processo, não esquecendo de procurar bons resultados na educação (FRAZER, 2013, p. 158, tradução nossa).

Ainda hoje, segundo Frazer, há uma controvérsia sobre a virtude poder ser ensinada, ou ser uma capacidade natural inerente a todos. Considerando que a virtude possa realmente ser ensinada como um conhecimento, poderíamos elencar proposições e princípios a serem seguidos, mas se, em vez disso, a educação ética for natural, seu desenvolvimento se daria tal qual aprimorar uma habilidade.

A.19 O papel original de mulheres a escravas: Rousseau, educação de gênero e a prisão da vaidade

Título original: Original paper from girls to Slaves: Rousseau, Gendered education and the prison of Vanity.

Autoria: Kathleen M. Gallagher

Artigo da revista *Studies in Linguistics and Literature*, vol. 3, nº. 1, p. 84-94, 2019.

Idioma: inglês.

Gallagher critica Rousseau por fazer colocações, em sua opinião, antagônicas. Por um lado, fala em prol da liberdade e, por outro, estabelece um padrão análogo à escravidão para as mulheres. Sobre a educação feminina, o autor discute que:

A representação de Rousseau sobre as mulheres é tanto marxista quanto utilitária, a primeira através de sua objetificação e alienação, e a última definindo as mulheres em termos de seus meios (a arte de agradar os homens) em oposição aos fins em si mesmos. Dessa forma, a educação de uma mulher e a vida para a qual ela é preparada são essencialmente ditadas pelo que Rousseau abominava acima de tudo – a vaidade. Para reiterar, a vaidade é a avaliação dos pensamentos, ações e valores através dos olhos dos demais, de tal forma que, com o tempo, essas preocupações e comportamentos não são mais próprios, mas sim definidos pelas pessoas ao seu redor. Configurada em torno da satisfação dos homens, a educação prescrita por Rousseau para as mulheres não é nada menos do que um exercício de vaidade. Mesmo que alguns estudiosos [...] possam justificar a diferenciação de papel sexual de Rousseau [...], sua escravidão é inquestionável: uma mulher não pode ser fiel, nem mesmo a uma versão “ontologicamente degradada” de si mesma, se está sempre sujeita à estima dos outros (GALLAGHER, 2019, p. 91-92, tradução nossa).

A.20 As ideias de Rousseau nos manuais de história da educação com autores estrangeiros publicados no Brasil (1939-2010)

Autoria: Décio Gatti Júnior

Artigo da revista *Cadernos de História da Educação*, v. 13, nº. 2, 2014.

A revisão literária de Gatti Júnior envolveu um processo sistemático de análise de doze manuais didáticos escritos por autores estrangeiros, sobre História da Educação, editados no Brasil, no período entre 1939 e 2010, que abordaram o filósofo Jean-Jacques Rousseau. Expor-se-á um pouco das considerações deste artigo, pois ele faz, apesar de limitado a nosso país, um adequado complemento histórico a nossa pesquisa:

- A História da Educação de Paul Monroe, editada em 1939: enfatizou a educação natural e os elementos que causaram a degradação do homem e a desigualdade social na visão rousseauniana.
- A História da Pedagogia de Louis Riboulet, editada em 1951: levantou os equívocos em *Emílio*, por eleger a natureza (com a educação negativa) como forma de defender a criança da instrução cheia de recitações (não prática), da sociedade (corruptora) e de sua própria família (em prol de uma visão do Estado). Valorizou as observações da infância e a influência rousseauniana para vários outros pensadores.
- A História da Educação de Roger Gal, editada em 1954: deu visibilidade ao processo pedagógico de *Emílio* e a visão psicológica revolucionária das etapas do desenvolvimento infantil.
- A História da Educação e da Pedagogia de Lorenzo Luzuriaga, editada em 1955: também focou no processo psicológico pedagógico.
- A História da Pedagogia de René Hubert, editada em 1957: traça um paralelo das teorias de Platão a Santo Agostinho e, sobretudo, Fénelon e Montaigne (bases do pensamento de Rousseau).
- A História da Educação Moderna de Frederick Eby, editada em 1962: iniciou suas considerações pela análise da liberdade e da mentalidade de união para desenvolvimento de uma sociedade apta ao acordo coletivo.
- Educação e Luta de Classes de Aníbal Ponce, editada em 1963: relata a Revolução Francesa e sua repercussão até o século XIX, tentando desmascarar as incongruências desta liberdade social.
- A História Geral da Pedagogia de Francisco Larroyo, editada em 1970: apresenta a síntese dos pensamentos pedagógicos, a visão romântica, a progressividade do desenvolvimento infantil, a educação feminina, entre outros aspectos; sem explorar, contudo, a vertente filosófica de Rousseau.
- A História da Pedagogia, segundo volume do Tratado das Ciências Pedagógicas, organizado por Maurice Debesse e Gaston Mialaret, editada em 1974, com capítulo sobre

Rousseau redigido por Georges Snyders: analisou a visão de sociedade corrupta e corruptora e a vida sempre vigiada (na infância pelos pais ou babás, na juventude pelo professor e na vida adulta pela sociedade).

- A História da Educação de Manacorda, editada em 1989: enfatiza a abordagem antropológica de focar no indivíduo (no adulto e, principalmente, na criança).
- A História da Pedagogia de Franco Cambi, editada em 1999: delibera a Rousseau o título de pai da pedagogia moderna; enfatiza sua contribuição para a formação integral e identifica uma reestruturação conduzida pela vontade geral.
- A Pedagogia, organizada por Clermont Gauthier e Maurice Tardif, editada em 2010, com capítulo sobre Rousseau redigido por Stéphane Martineau: fez uma explanação em três partes, contextualização no tempo, compreensão de Rousseau e, por fim, visão pedagógica preconizada.

A.21 Educação feminina no Emílio de Jean-Jacques Rousseau

Título original: Jean-Jacques Rousseau'nun Emile'inde kadin eğitimi.

Autoria: Hanife Nalan Genç

Artigo da revista Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, v. 8, n. 1, p. 25-34, 2015.

Idioma: turco.

Genç inicia seu artigo descrevendo resumidamente o livro *Emílio*, no qual há uma compreensão da criança pelo seu desenvolvimento cognitivo, físico e psicológico, em cada período da vida, desde o nascimento. Tão logo esta introdução é feita, passa a considerações acerca da educação feminina, menciona o direito ao divórcio ter sido instituído pela primeira vez na França em 1792, durante o período da revolução, como forma de promover a igualdade da mulher ao homem. Apesar das funções distintas para os gêneros terem se mantido, na Europa, até o século seguinte, foi naquele período, segundo Genç, que começou a se desenvolver uma mobilização em prol da educação feminina.

A.22 Rousseau como um filósofo do Iluminismo e a igualdade de Sophie e Emílio quanto à educação

Título original: Rousseau as a philosopher of enlightenment and the equality of Sophie and Émile regarding education.

Autoria: Kamuran Godelek

Artigo da revista *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, p. 435-450, 2012.

Idioma: inglês.

Para Godelek, Rousseau foi um escritor controverso, que rejeitava as ideias Cartesianas (reducionistas ao comparar as entidades biológicas a meras máquinas desprovidas de sentimentos e motivadas pela razão) e considerava a natureza humana independente de alguma pré-programação ou por uma bússola moral, sendo a liberdade responsável por levar o homem à incerteza. Quando apresenta Sofia, ele diferencia o método de educação dela e de seu aluno imaginário, sugerindo, na visão de Godelek, que o ser humano universal não incluía as mulheres. Para Rousseau, o feminino não era exatamente inferior ao masculino, possuíam apenas papéis distintos. Mulheres seriam dotadas de uma maior inteligência prática. Para confrontar estas ideias, Godelek usou a *Reivindicação* de Wollstonecraft, enfatizando ser a falta de educação o maior diferencial entre os dois gêneros. Associado a isso, neste livro há uma luta por igualdade civil, além de independência econômica e psicológica da mulher, em relação a qualquer figura patriarcal (pai, marido ou até filhos).

A.23 Jean-Jacques Rousseau: sociedade e educação

Autoria: Antoniel dos Santos Gomes Filho, Lielton Maia Silva e Sandra Mary Duarte

Artigo da revista *Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, vol.11, nº.35, Amã (Jordânia) p. 254-266, 2017.

Idioma: português.

Gomes Filho, Silva e Duarte, iniciam o artigo por definir o Iluminismo como um momento e (ou) movimento que situa o homem no centro do pensamento e da razão. Para eles:

O Iluminismo ao introduzir o pensamento antropocêntrico, colocou em pauta o racionalismo do homem enquanto sujeito que tem o poder de discernimento, distinção e comparação, rompendo com a tradição do dogmatismo comum nas sociedades medievais, colocando nas “mãos” do homem o poder das escolhas (coletivas) econômicas, políticas, judiciárias, sendo este o momento em que o homem começa a ter força de escolha no campo da individualidade (GOMES FILHO, SILVA E DUARTE, 2017, p. 256-257).

Rousseau é apresentado a partir de uma breve contextualização histórica que auxilia na melhor compreensão de suas obras. Destaca-se sua relação com Denis Diderot e os *philosophes*, “um grupo de intelectuais franceses do período Iluminista que buscava subverter o Antigo Regime e fazer uma Revolução Social, a *Encyclopédie* constituía seu principal veículo de

comunicação, tanto que foram editados 28 volumes” (*Ibid.*, p. 258). Juntamente com Locke e Hobbes, desenvolveu a corrente de pensamento Contratualista. Além disso, para Gomes Filho, Silva e Duarte, Rousseau praticamente foi responsável por “inventar” a infância.

Ao descrever, na quinta parte do *Emílio*, a educação feminina, afirma que a questão sexual era complexa no período. Assim:

No que tange às relações de gênero em sua época, nós pensamos que o posicionamento de Rousseau não pode ser enquadrado sob um olhar puramente conservador, uma vez que, como é perceptível, o próprio aparentemente apresenta uma confusão (mesmo que inicial) para pensar sobre o homem e a mulher, dando à mulher o espaço social da educação (mesmo esta sendo vigiada para que os limites da natureza da mulher não fossem exercidos), espaço este que era maciçamente destinado aos homens. Rousseau busca, no que na contemporaneidade entendemos por construções históricas e sociais dos papéis de gênero, uma forma para delinear o que é próprio do aprendizado da mulher (*Ibid.*, p. 263).

A.24 Relações educacionais: justiça social em Rousseau e Wollstonecraft

Título original: Educational Relationships: Rousseau, Wollstonecraft and social justice.

Autoria: Morwenna Griffiths

Artigo da revista Educational Relationships: Rousseau, Wollstonecraft and social justice. Journal of Philosophy of Education, Vol. 48, nº. 2, 2014.

Idioma: inglês.

Griffiths analisa algumas concordâncias e distanciamentos entre Rousseau e Wollstonecraft, observando que ambos compreenderam a educação como forma de promover justiça. Para ela, a *Reivindicação* de Wollstonecraft possui um texto de leitura agradável, não só pelo teor irônico e indignado sobre os conceitos rousseauianos. Apresenta propostas concretas e construtivas sobre a educação em geral, aprimorando e mantendo o que lhe parece bom. Wollstonecraft, na visão de Griffiths, compreendia a justiça social, objetivo maior da educação, como um processo em constante mudança de condições, em uma contínua tentativa de se adequar ao momento vivido.

A.25 As primeiras defensoras dos direitos intelectuais das mulheres: estratégias de Wollstonecraft e Rokeya para promover a educação feminina

Título original: Early defenders of women’s intellectual rights: Wollstonecraft’s and Rokeya’s strategies to promote female education.

Autoria: Mahmudul Hasan

Artigo da revista Paedagogica Historica, London, v. 54, n. 6, p. 766–782, 2018.

Idioma: inglês.

Begum Rokeya Sakhawat Hossain nasceu em Bengala Muçulmana, no século XIX. Sem antecessoras nas escritas feministas em seu idioma, teve que trilhar seu caminho em prol da liberdade da mulher, assim como Mary Wollstonecraft. Encontrou as mesmas mitologias patriarcais, chegando a conclusões e argumentação similares, porém, a inglesa possuía alguns exemplos norteadores como o Círculo Bluestocking (o círculo das eruditas ou das sabichonas), Rokeya não. Begum Rokeya usou a religião como base de sua argumentação, pois o próprio profeta Muhammad indicou o aprendizado e a aquisição do conhecimento como um dever para homens e mulheres. Hasan, neste artigo, traça um paralelo entre as lutas femininas, em busca de uma educação universal, expondo as semelhanças entre os escritos das duas pensadoras.

A.26 Virtude natural versus aprendizagem por livros: Rousseau e a grande batalha Iluminista pela educação

Título original: Natural virtue versus book learning: Rousseau and the great Enlightenment battle over education.

Autoria: Jonathan Israel

Artigo da revista *European journal of developmental psychology*, London, Vol. 9, p. 6-17, nov. 2012.

Idioma: inglês.

Em seu trabalho, Israel observa que o ideal espartano se tornou um farol de virtude na teoria rousseauiana. Ele faz, de maneira detalhada, uma contextualização da situação francesa no período da revolução, além de explorar os conceitos educacionais defendidos no *Emílio* de Rousseau. Mostra também que houve embates no campo das ideias, quanto ao modelo educacional a ser implementado. Israel notou que:

A partir disso surgiu uma visão da educação, fortemente defendida durante a Revolução Francesa por Robespierre e Saint Just, que acreditavam ser mais importante que as crianças permanecessem comuns e “naturais” do que aprender coisas. Essa visão entrou em conflito diretamente com as ideias dos pensadores do Iluminismo Radical (Diderot, d'Holbach, Helvétius e Condorcet), e foi levada adiante durante a Revolução, antes da ascensão de Robespierre, de que a república precisa de educação universal obrigatória que instila em crianças (e pais) os elementos de uma moralidade secular baseada na igualdade e nos princípios dos Direitos do Homem (Israel, 2012, p. 6, tradução nossa).

Rousseau confessou que não foi bem-sucedido como tutor particular durante um curto período na casa do Reitor Geral de Lyon, Sr. M. de Mably. Mas, esta experiência rendeu a

inspiração para o *Emílio, ou, da educação*. Após descrever um pouco da filosofia de Rousseau, Israel volta à Revolução Francesa e relata a crise educacional ocorrida depois da grande fuga de padres da região (responsáveis por educar, num período em que não havia o interesse monárquico por um povo letrado). “No entanto, a educação universal obrigatória financiada e dirigida pelo Estado, e em uma base cada vez mais secular, foi fundamental para o pensamento de republicanos democráticos comprometidos e igualitários” (*Ibid.*, p. 9). Ele conclui que, apesar do pensamento rousseauiano ter sido inicialmente contestado, após a Revolução, impactou a ditadura de Robespierre, sendo usada em seu projeto nacionalista.

A.27 A educação do homem em Jean-Jacques Rousseau

Autoria: Edcarlos Oliveira de Jesus

Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia Centro de Formação de Professores, Curso de Licenciatura em Filosofia, Amargos (BA), 2017. 37 p.

Jesus baseou seu trabalho em: *Emílio, ou, da educação*, *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, *Do contrato social* e *Discurso sobre a economia política*. Ele abordou inicialmente as características do sujeito do estado de natureza até o estado de desenvolvimento do homem civil (o estado de natureza e dos elementos que caracterizam o homem natural, a passagem do estado de natureza para a sociedade, apresentando os momentos geradores dessa passagem e o modo como ela foi efetivada), posteriormente, falou das características da educação no pensamento de Jean-Jacques Rousseau e a quem se destinava.

A.28 Rousseau a respeito dos papéis sexuais, educação e felicidade

Título original: Rousseau on sex-roles, education, and happiness

Autoria: Mark E. Jonas

Artigo da revista *Stud Philos Educ*, California, v. 35, n. 2, pág. 145-161, 2015.

Idioma: inglês.

Jonas tenta explicar as razões para as colocações de Rousseau a respeito da educação feminina. Ele não corrobora com estas ideias, mas assevera que este filósofo deve ser visto como um homem de seu tempo. Para ele, o principal ponto a ser observado é o conceito de felicidade rousseauiana, considerando sua convicção de que os gêneros só se tornarão felizes se aceitarem suas posições sociais. Aparentemente, o genebrino não acreditava em alguma

mudança nesta condição. Jonas destaca aspectos importantes, como autonomia individual, a necessidade de uma atitude virtuosa e moral, de ambos os agentes do relacionamento, dizendo que:

Ele [Rousseau] quer que o indivíduo viva uma vida de harmonia e felicidade, onde a autonomia (autogestão), a razão e a consciência são empregadas a serviço da unificação do desejo e do dever. O indivíduo praticará a virtude por amor à lei moral, e uma vontade de obedecer aos comandos do dever, onde falta esse amor. O indivíduo também desfrutará da estima de outros que são dignos de estima. O indivíduo consumará sua felicidade e protegerá sua paixão pela virtude através do casamento com um cônjuge igualmente virtuoso. O cônjuge aumentará todas as características acima, incorporando-as e inspirando o indivíduo a persistir em abarcá-las também. A inspiração virá não apenas através de sua estima mútua, mas também através da expressão do desejo sexual, apenas no amor conjugal. A paixão sexual, encontrada no amor de marido e mulher, protege cada um da queda inescapável em licenciosidade, que, se acontecer, inevitavelmente destruirá a autonomia, a virtude e a estima que se trabalhou tanto para desenvolver (JONAS, 2015, p. 156, tradução nossa).

A.29 Feminismo: Teoria e Práxis

Título original: Feminism: Theory and Praxis.

Autoria: Nazneen Khan

Artigo da revista Contemporary Literary Review India, India, v. 1, n. 4, p. 4-12, 2014.

Idioma: inglês.

Khan levantou algumas características do feminismo e suas problemáticas com o patriarcado, além das arcaicas imposições sexuais, a perda de identidade, a luta pela liberdade, a supressão ou apropriação de opiniões oriundas das mulheres e a luta engajada delas pela felicidade. Khan relacionou alguns tipos de feminismo:

[...] Sociofeministas, estudam os papéis sociais das mulheres na literatura; semiofeministas, veem como as mulheres são codificadas e classificadas como mulheres (semiótica, estudo de sinais ou códigos); psico-feministas, focadas em teorias psicanalíticas e míticas do feminino; Feministas marxistas, que veem as mulheres primeiro como membros da classe trabalhadora oprimida; socio-semio-psico-feministas, combinam as abordagens acima; feministas lésbicas, oferecem o que acreditam ser uma teoria distintamente feminina de escrever metaforicamente baseada no corpo feminino e não no masculino; feministas negras, que se consideram triplamente oprimidas como mulheres, negras e trabalhadoras, muitas vezes atacando os outros teóricos feministas e críticos por centralizar seu trabalho apenas em mulheres brancas de classe média ou alta. [...] Feministas antifeministas pós-estruturais, que resistem ao patriarcado tratando “o feminino” como um “sinal” excluído e não como algo necessariamente ligado às mulheres.

Entre os importantes teóricos do feminismo –o termo às vezes aplicado retrospectivamente, pelas características seminais dos trabalhos –, destacam-se Mary Wollstonecraft, J.S. Mill, Virginia Woolf, Simone de Beauvoir, Betty Friedan, Kate Millet, Germaine Greer, Adrienne Rich, Susan Brownmiller, Mary Daly, Shulamith Firestone, Juliet Mitchell, Dorothy Dinnerstein, Nancy Chodorow, Sandra Lee Bartky, Linda Phelps, Julia Kristeva, Helen Cixous e Luce Irigaray (KHAN, 2014, p. 6-7, tradução nossa).

Como se pode notar, com o passar do tempo, a ideologia feminista ganhou forma, se dividiu, gerou conhecimento e motivou no ser humano a compreensão da igualdade. Neste estudo, Nazneen Khan enfatizou o feminismo indiano, onde há grandes problemas devido ao controle patriarcal. Ela considera que, mesmo lá, a opressão começou a ser notada e o movimento deu seus primeiros passos. Este progresso deve ser forjado na liberdade individual e no direito de mulheres escolherem seus próprios caminhos, algo que nem sempre lhes é permitido.

A.30 Wollstonecraft, Kant e a política chinesa do filho único: direito à educação versus direito à vida

Título original: Wollstonecraft, Kant, and China's one-child policy: the right to education vs. the right to life

Autoria: Olivia Lee

Local: Peace in the twenty-first century¹⁵⁹. Grinnell, Iowa (USA):Digital Grinnell, 2012.

Idioma: inglês.

Para Olivia Lee, os benefícios trazidos às mulheres pela política chinesa do filho único não foram intencionais, mas sim uma dupla consequência, conjugando a industrialização ocorrida nas cidades e a maior dedicação familiar. Nas áreas rurais, historicamente, houve uma preferência pelo filho homem, para perpetuação do sobrenome do pai da família, e para que este varão cuide dos pais, trabalhando nas áreas de sua responsabilidade.

Lee salienta que com o tempo, as mulheres ganharam espaço no mercado de trabalho, pois, com a industrialização, a força física passou a ser secundária, as filhas foram, aos poucos, se tornando mais valorizadas em direção à igualdade e, conseqüentemente, as meninas passaram a frequentar escolas formais, tendo acesso à educação. Ela complementa:

É inegável que a política trouxe uma série de bons efeitos, especialmente para as meninas na China. Esse resultado, no entanto, não parece justificar a forma desproporcional como a política afeta negativamente mulheres e meninas através de sua implementação de (às vezes) contracepção forçada, esterilizações e abortos (2012, p. 3, tradução nossa).

A.31 A emancipação feminina no Iluminismo: um diálogo crítico entre Wollstonecraft e Rousseau

Autoria: Oswaldo Pereira de Lima Junior e Luana Cristina da Silva Dantas

¹⁵⁹ Observação sobre o local: o arquivo baixado (em pdf) possuía 25 páginas, não mencionando exatamente sua posição na obra principal. No momento da confecção das referências bibliográficas, o site estava em manutenção, disponibilizando no Google Acadêmico apenas uma versão on-line (em html).

Local: Revista Juris Poiesis - Rio de Janeiro. v. 23, nº. 31, p. 262-296, 2020.

Um dos principais temas abordados por Lima Junior e Dantas foi a tutela feminina, atribuindo responsabilidade masculina sobre as mulheres. Praticamente, colocando-a em posição análoga a um incapaz, fato perpetuado por muito tempo, tendo sido revisto apenas no século XX. Para aprofundar na temática, usou-se os pensamentos de Mary Wollstonecraft e sua interlocução teórica, da *Reivindicação*, com Rousseau. Para tanto, contextualiza os movimentos da época:

No correr de tais séculos, dois movimentos social-filosóficos são especialmente marcantes para os contornos que se sucederam: o Renascimento, que, em curtas palavras, tentou desviar a teologia da posição central dos caminhos humanos para, em seu lugar, assentar a figura do Homem; e o Iluminismo, agente catalisador da revigoração-reinvenção de algumas das concepções de Justiça (de Justo) como elementos jurídicos atuantes sob a égide hegemônica da Razão (LIMA JUNIOR; DANTAS, 2020, p. 271-272).

Para eles, Wollstonecraft foi uma típica representante do movimento iluminista, contestando somete aspectos referentes a dominação patriarcal. A filósofa defendeu a Revolução Francesa e vivenciou alguns de seus desdobramentos, incluindo as primeiras manifestações do liberalismo burguês, acarretando “enfraquecimento e ruína das aristocracias fundiárias e o contínuo despertar da consciência de classe pelos trabalhadores” (*Ibid.*, p. 272).

Para os autores, Wollstonecraft pode ter sido a primeira se enveredar pelas questões de gênero, mesmo não sendo responsável pela cunhagem deste termo; ela diferenciou em seus textos, de forma bem explícita, a condição biológica divergente da psicológica e cultural. Concluindo o artigo temos:

[...] nos três âmbitos recortados no estudo – a educação, a personalidade e a cidadania – a mulher não é vista com a plena autonomia que o preceito libertário setecentista atribuía às pessoas. Ao contrário, era compreendida, em especial na obra selecionada de Rousseau, como um ser a ser cuidado – tutelado –; biologicamente constituído para cuidar do homem, do lar e das crianças. Um ser cuja graça está na beleza e no sentimento, e não na razão. Essa condição pré-estabelecida não apenas contraria a natureza moral (autônoma, no sentido kantiano) das pessoas, como também diminui sobremaneira a própria personalidade da mulher que acaba sendo voz apagada no discurso de seu tempo. Esse alijamento se faz presente no discurso, mas é fortemente compreendido e percebido no modo como deve ser educada (para a casa, o homem e a família), no modo como é tratada como pessoa (carente de tutela) e na forma como a cidadania lhe era negada – era soberana apenas do lar (*Ibid.*, p. 293).

A.32 Renaturação ou Corrupção: a encruzilhada da educação em Rousseau

Autoria: Adriano Eurípedes Medeiros Martins

Revista Intersaberes vol. 11, n.23, p. 456-475, 2016.

Martins analisou o pensamento rousseauiano, identificando seu foco no processo de renaturação para sanar a corrupção do homem ou, o mais desejável, educá-lo de forma que o convívio social nas grandes cidades não desvirtue seus princípios, respeitando os aspectos primordiais de uma educação natural, tratando crianças como crianças e compreendendo as características individuais de cada aluno. Antes de adentrar em uma análise mais profunda da obra *Emílio*, descreveu alguns aspectos das perseguições sofridas pelo genebrino em decorrência de suas colocações polêmicas nesta obra. Após a condenação feita pelo parlamento parisiense, por considerar que seus textos incitavam rupturas nos padrões governamentais e religiosos, Rousseau precisou fugir, sofrendo perseguições por toda a vida. Martins salienta que apesar disso, “muito do seu prestígio se manteve, tanto que muitas pessoas, de diferentes classes sociais e lugares, viajavam vários quilômetros para abordá-lo acerca de suas ideias tão polêmicas” (MARTINS, 2016, p. 459).

O autor analisa cada livro da obra *Emílio*, esclarecendo seu processo para a renaturação do homem, mas quando menciona o quinto livro de *Emílio, ou Da educação*, também se reteve em relatar as colocações de como Rousseau desejava a conclusão educacional de seu pupilo imaginário, sem mencionar, ou mesmo questionar, os padrões desejados para o comportamento feminino. Sobre isso finaliza dizendo: “Assim, inclusive para o genebrino, a centralidade do livro *Émile* encontra-se no jovem aprendiz e não na sua futura esposa, a qual tem um tratamento importante, mas no contexto geral menos expressivo que o de *Emílio*” (ibid. p. 469).

O texto faz uma caracterização de formação integral nesta passagem:

Notamos que há preocupação constante do Genebrino na formação do homem em todos os seus diversos aspectos: partindo daqueles que são intrínsecos e internos ao sujeito até os que contemplam o homem como um ser social e político. A educação, portanto, deve ter por função a formação ampla do homem e do cidadão.

Tanto na época de Rousseau quanto hoje, a realidade demonstra que continuamos exercitando uma forma de educação fundada, muitas vezes, em práticas moldadas no poder da autoridade dos saberes escolares. Práticas que são empecilhos básicos para a liberdade. A liberdade é parte integrante da natureza humana, e não um mero elemento a ser pedagogicamente controlado ou alienado. Para o Genebrino, educar é praticar a liberdade, construindo uma consciência crítica, capaz de gerar comportamentos e a ação libertadora dos grilhões da sociedade.

Aqui a formação de *Emílio* alcança a sua dimensão moral e política. Haverá aqui o entrelaçamento de importantes temas do pensamento rousseauiano, tais como, liberdade, moral, razão, sensibilidade, corrupção e perfectibilidade [...] justamente por conta da capacidade humana de aperfeiçoamento temos essas tantas possibilidades passíveis de tornarem-se efetivas. Ademais, não é possível garantir que haverá uma atualização ou não de determinado potencial, por melhores que sejam os professores ou os alunos. Nada do que seja humano é suscetível de uma certeza absoluta. Mas, se o indivíduo for devidamente formado, via educação natural e aprendizado dos deveres, as chances de se ter uma escolha moral e livre serão muito maiores (*Ibid.*, p. 470-471)

A.33 Educação e crítica da modernidade: um encontro entre Rousseau e Horkheimer

Autoria: Mirela Moraes

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (RS).

No intuito de trazê-lo a modernidade, Moraes traça um paralelo entre Rousseau e Max Horkheimer, filósofo alemão. Horkheimer cunhou o termo Teoria Crítica a partir do marxismo, e este trabalho procura interligar estas ideias às colocações rousseauianas. Moraes conclui que:

A razão crítica preconizada por Rousseau e defendida pelos frankfurtianos está no cerne de qualquer pensamento transformador que, como tal, importe-se em incluir a razão instrumental naquilo que ela tem de verdadeiramente bom e formativo para o ser humano. As propostas críticas que foram aqui apresentadas são condizentes com projetos educacionais que se propõem a formar integralmente as novas gerações, des-pertando-as para um modo de ser sonegado pela razão instrumental, mas permitido e incentivado pela razão crítica. Um dos indicativos de que talvez isso seja realmente possível é o crescimento da utilização da Teoria Crítica como instrumento de análises, críticas e reflexões sobre o cenário hodierno da educação especialmente no Brasil. Nessa direção, a filosofia da educação assume um papel especialmente relevante à frente do cenário atual da educação. Cabe-lhe refletir criticamente em tempo presente, como o fez Rousseau diante do Iluminismo e Horkheimer diante do nacional-socialismo alemão (2013, p. 89-90).

A.34 A urgência de redescobrir uma educação de qualidade para o desenvolvimento à luz de Jean-Jacques Rousseau

Título original: The urgency of rediscovering quality education for development in the light of Jean-Jacques Rousseau.

Autoria: Evaristus C. Obioha e Vincent Nwanosike Oguguo

Artigo da revista OWIJOPPA: A Publication of the Department of Philosophy and Religious Studies, Tansian University, Vol. 3, nº. 1, Umunya, Nigéria, 2019.

Idioma: inglês.

Obioha e Oguguo, em pesquisa realizada na Nigéria, analisaram o uso do pensamento rousseauiano no processo de melhoria do modelo pedagógico neste país. Com o alto nível de corrupção enfrentado, uma ação ética moralizadora precisa ser difundida. “A importância deste trabalho é oferecer uma opção educacional sólida para que a criança se constitua, desde sua fase inicial de desenvolvimento até a maturidade, numa formação integrada que venha com a melhoria social, se cuidadosamente adotada” (OBIOHA; OGUGUO, 2019, p. 75, tradução nossa).

O ensino médio, para eles, é o momento de escolher uma área profissionalizante ou se manter numa educação propedêutica (que estes autores definiram ser de colarinho branco). O financiamento nigeriano para educação é baixo, causado por corrupção, descaso e pelo

crescimento inesperado da população jovem, agravado após a queda dos preços do petróleo bruto, principal fonte de renda local. Somam-se a isso baixos salários e falta de incentivo ao aprimoramento, o que transforma a figura do docente numa subclasse despreparada e pronta para abandonar o ofício por qualquer proposta melhor.

Outra denúncia deste trabalho refere-se a um direcionamento político no sistema educacional, restringindo pessoas a determinadas escolas ou empregos, mediante sua filiação a este ou aquele partido. O sistema apresenta um reforço aos maiores temores de Rousseau, visto que há relatos de fraude nos mais variados níveis acadêmicos, incluindo “trapaças durante os exames, até atos inglórios mais graves, como falsificação de identidade, trapaças com registros acadêmicos, pagamento de notas ou certificados com presentes, dinheiro ou favores sexuais, aterrorizar examinadores, agredir vigilantes, etc.” (*Ibid.*, p. 82, tradução nossa).

Os autores fazem uma relação comparativa com a educação finlandesa, que, a seu ver, apresenta várias características mais apropriadas. Salientam, por exemplo, que aos dezesseis anos, os jovens escolhem se vão para programas profissionalizantes, educação politécnica ou para um programa acadêmico preparatório à universidade, com financiamento estatal da educação, professores capacitados e titulados. A igualdade incentiva, neste país, uma união social na direção do desenvolvimento (sonho rousseauiano colocado em prática).

A.35 Crítica ao Rousseau na *Reivindicação dos direitos da mulher* de Mary Wollstonecraft

Título original: Mary Wollstonecraft'ın Kadın Haklarının Gerekçelendirilmesi Kitabında Rousseau Eleştirisi.

Autoria: Hatice Karakuş Öztürk

Artigo da revista Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 18, v. 18, Sayı 2, n°. 2, p. 471-485, 2017.

Idioma: turco.

Öztürk, pondera que Wollstonecraft definiu as colocações de Rousseau, quanto à educação feminina, como de teor autoritário e absolutista. A educação proposta por Wollstonecraft, para a autora, traz mudanças no sistema da aristocracia, predominantemente masculina, e empodera as mulheres: “o investimento na mente feminina também é uma arma importante na luta contra a dominação. Segundo ela, tiranos e libertinos não são a favor da iluminação feminina. Porque o tirano quer escravos e o luxurioso quer um brinquedo para usar” (ÖZTÜRK, 2017, p. 472, tradução nossa).

A.36 A questão da mulher em Rousseau e as críticas de Mary Wollstonecraft

Autoria: Wilson Alves de Paiva

Artigo da revista: *Ethic@ -An international Journal for Moral* Florianópolis, Santa Catarina, vol. 18, nº. 3, p. 357–380. dez. 2019.

Paiva asseverou, sobre a educação feminina defendida por Rousseau, que:

Seu ideal de educação da mulher está modelado no processo educacional de Saint-Preux, empregado com Júlia, e não no que se desenvolve com Sofia, no Emílio. Aliás, a corrupção moral de Sofia aponta para o fracasso de sua educação – o que permite uma interpretação de que nela não reside a defesa rousseauiana da educação da mulher, mas sua crítica. [...] A autora [Wollstonecraft] afirma que no livro V do Emílio se apresenta um plano de educação da mulher. O que é, a meu ver, um erro de leitura da autora inglesa, uma vez que Sofia não fora educada por Jean-Jacques, o preceptor, mas por sua família, numa clara alusão à educação aristocrática ou pequeno-burguesa de seu tempo (PAIVA, 2019, p. 374-375).

Valorizamos a compreensão dialética da realidade, e dos fenômenos estudados, a partir de suas contradições. Assim, respeitamos a posição de Paiva, todavia, em consonância com o restante das fontes consultadas, observamos a posição sintetizada por Jonas (2015) e Berges (2013), arrazoando que Rousseau pode ser visto como um homem de seu tempo, cometendo equívocos em alguns de seus posicionamentos no que tange a figura da mulher e sua educação.

A.37 Condição da mulher e educação feminina no Jornal *O Operário* (1909-1913): aproximações e distanciamentos entre positivismo e anarquismo

Autoria: Keyla Priscilla Rosado Pereira

Dissertação do PPGEd-So, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba (SP), 2019. 154 p.

Pereira, em sua dissertação, abordou a questão da educação feminina na Primeira República, em Sorocaba (SP), a partir das publicações assinadas por mulheres ou que focavam na temática feminista, com cunho anarquista (racional-libertário) ou positivista (racional-científico), presentes no jornal *O Operário* de 1909 a 1913, após resgate e compilação de quase todas as edições (exceto quatro), por Rogério Lopes Pinheiro de Carvalho. Keyla Priscilla Rosado Pereira conseguiu abordar vários dos temas fundamentais da nossa revisão integrativa, ou seja, Rousseau (superficial), Wollstonecraft (muito superficial, somente em uma nota de rodapé), formação integral e educação feminina em um texto direcionado a uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental. Sua contextualização histórica buscou explicar as lutas do proletariado brasileiro e seus entrelaçamentos com o pensamento feminista. Num período em que as

mulheres não possuíam muita tradição jornalística, principalmente no Brasil, vários textos, aparentemente assinados por homens, podem ter origem feminina. Infelizmente o tempo e a falta de registros mantiveram a verdade oculta, cabendo apenas especulações.

A.38 Educação, mulher e política: diálogos em Rousseau

Autoria: Nara Aparecida Peruzzo

Dissertação do Mestrado em Educação, UPF (Universidade de Passo Fundo), Passo Fundo, 2012. 74 p.

Para Peruzzo, Sofia da obra *Emílio* está sempre à margem da sociedade, como as crianças que ficam fora da esfera do saber (tem apenas conhecimento prático doméstico, além dos que seu marido decidir ofertar) e, conseqüentemente, distante da autonomia ou da cidadania. Para ela, é controverso que Rousseau, o defensor da igualdade e da liberdade, mantenha a mulher em estado de submissão. Ao homem é permitido circular pelo espaço público (direito ao voto, poder político de eleger e ser eleito, trabalho e controle do dinheiro) e exercer seu poder sobre o espaço doméstico graças ao controle financeiro. A mulher é restrita ao espaço privado que seu marido pode proporcionar. Assim ao homem todo direito, e à mulher o que ele permitir.

Sendo Rousseau um contratualista, a estruturação da família, afirma Peruzzo, é um resultado de um contrato, onde se estabelecem as funções de cada parte contratada. Há uma relação de continuidade entre *Do contrato social* e *Discurso sobre a economia política* com o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. “Se fosse estabelecer uma linha hipotética entre ambos, poderíamos descrevê-la da seguinte maneira: estado de pura natureza, estado pré-social, estado de guerra, contrato original, estado de corrupção, dissolução dos laços sociais e necessidade de um novo contrato” (PERUZZO, 2012, p. 14).

A.39 Enquadrando identidades de gênero na filosofia da educação: Jean-Jacques Rousseau e Mary Wollstonecraft

Título original: Framing gender identities in education philosophy: Jean-Jacques Rousseau and Mary Wollstonecraft.

Autoria: Veena Poonacha

Artigo da revista: Indian journal of gender studies, Vol.23 (3), p. 415-436, october 2016.

Idioma: inglês.

Poonacha descreve, resumidamente, Rousseau, Wollstonecraft e os pensamentos de ambos, comentando o dilema educacional que reside na busca da adequada forma de proceder na

educação de meninos e meninas. Soma-se a isso o fato de o domínio patriarcal ainda não ter sido totalmente superado; mesmo com mais de dois séculos entre os dois autores e este artigo, a mulher ainda tem sua autonomia limitada em nossa sociedade.

A autora nota que Rousseau possuía muitos talentos (literatura, teoria política, música, moralidade e educação) e uma filosofia marcante. Em seu ideário contratualista, acreditava que a condução da sociedade é responsabilidade de seus membros, ou seja, nós mesmos. Para ele, era necessário um equilíbrio entre a liberdade individual e as rígidas regras estatais. Com *Emílio*, defendeu mudanças no processo de criação dos filhos, com maior liberdade, exercícios físicos e uma educação mais prática (no campo), destinada a resoluções de problemas cotidianos. Após estabelecer que uma criança não pode ser vista e tratada como um adulto em miniatura e descrever as etapas do desenvolvimento, buscou explicitar um método para a educação feminina, retratada pela personagem Sofia.

Houve muitas divergências nos métodos de educação feminina e a masculina. Ele de forma patriarcal, demonstrou insegurança em matrimônios com mulheres espertas, sagazes e letradas. Neste ponto, o artigo nos apresenta Mary Wollstonecraft e foca principalmente nas ideias de *A vindication of the Rights of Woman*. Ponnacha destacou que:

O ponto central do debate baseia-se na velha controvérsia sobre a importância relativa da natureza e da cultura na construção normativa das relações de gênero. Rousseau usou um argumento biologicamente determinista para justificar a dominação masculina e privar as mulheres de todas as liberdades que, segundo ele, os homens tinham direito. Apontando para a fraqueza do argumento, Wollstonecraft, ironicamente diz, se a natureza tivesse projetado as mulheres como passivas, vaidosas e sem propósito, essas características se desdobrariam naturalmente e não precisariam ser reforçadas através da educação. Em contraste com essas ideias, a reforma educacional de Wollstonecraft visava garantir que o valor de igualdade das mulheres como seres humanos fosse reconhecido. Ela exigiu oportunidades para que as mulheres desenvolvessem suas capacidades intelectuais e aproveitassem oportunidades de auto crescimento (POONACHA, 2016, p. 432, tradução nossa).

A.40 Rousseau: a educação da mulher e sua formação cívica

Autoria: Kátia Aparecida Poluca Proença

Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de Pelotas, 2017.

Proença apresenta a educação feminina sob a ótica de Rousseau, confrontando a visão da mulher dos séculos anteriores aos textos do genebrino. Na última parte desta dissertação, ela salienta que “quando falamos do ambiente doméstico como um local de pertencimento da mulher, não procuramos discutir as questões de gênero do século XXI, mas sim, ter um olhar diante das discussões com relação à mulher no século XVIII, [...]” (PROENÇA, 2017, p. 112). Neste período, era amplamente discutido que a capacidade racional das mulheres era inferior à dos

homens, estando estas sujeitas ao escrutínio social. A autora destaca que vem do genebrino, a concepção da maior habilidade feminina se voltar para a criação dos filhos e o casamento, além de atribuir a elas a habilidade de manipular. A partir do casamento e da concepção dos filhos, se daria a inserção da mulher na política e cidadania. Essa parece ter sido, para nós, uma das bases para a limitação de Rousseau na compreensão deste gênero.

Proença diz:

Um dos aspectos apontados em nossa pesquisa é a desmistificação da ideia de que Rousseau era machista, levando em conta suas leituras sobre a ação da mulher no seu tempo, quando, historicamente, a mulher era considerada um ser inferior e não lhe era permitido o ingresso no espaço público (*Ibid.*, p. 38).

Nota-se uma tendência complacente da autora para com Rousseau, já que, em sua argumentação, a educação cívica feminina defendida por ele encontrava-se ancorada na educação do homem, sem o intuito de inferiorizar o feminino, mas sim inclui-la no meio social. Ela continua salientando que, devido à visão hegemônica da época, Rousseau teria uma compreensão sem grande amplitude quanto às capacidades da mulher. Assim como Paiva (2019), Proença faz um esforço considerável para defender Rousseau, o que, em nosso entendimento é descabido, visto que ele possui envergadura de ideário suficiente para se sustentar no meio filosófico. Isso absolutamente não significa que Rousseau estava imune de cometer equívocos ou que necessite dessa defesa. Sua obra e legado são de importância inegáveis, transcendendo sua época. Contudo, quanto à educação feminina, consideramos que seu pensamento foi raso e limitado aos preconceitos e equívocos de seu tempo.

A.41 As ideias pedagógicas de Rousseau e Pestalozzi: apontamentos sobre o projeto de masculinidade iluminista

Autoria: Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva e Celso Luiz Aparecido Conti

Revista Teoria e Prática da Educação, v. 21, n.1, p. 53-66. 2018.

Este artigo, baseado na tese de doutorado de Silva, orientado pelo Prof. Doutor Conti, foca-se na construção da masculinidade. Os autores afirmam que este tema é pouco explorado, visto que a ideologia feminista aborda predominantemente a mulher, e a maioria dos pesquisadores masculinos não se interessa pela artimanha de sua dominação patriarcal, ou, simplesmente, não quer expor tais detalhes. Sobre o genebrino, dizem:

A compreensão rousseauiana de gênero se apresenta de forma naturalista e binária, na qual o homem está em contraposição à mulher e a mulher ao homem [...] Esta

lógica sobre as relações de gênero faz com que Rousseau denote ao amor um status de sentimento superior que acomete apenas entre as pessoas que já são capazes de analisar racionalmente os próprios instintos (SILVA; CONTI, 2018, p. 58).

Este é o “modelo de família, nuclear, monogâmica e heteronormativa, que a burguesia passará a defender” (*Ibid.*, p. 60), forjando a filosofia iluminista com o romance entre Sofia, a frágil mulher de alma comum, e Emílio, o bom selvagem, racional, forte e virtuoso. Houve a manutenção dos domínios, sendo o lar, âmbito privado para a ela e o ambiente público de inteira responsabilidade do homem.

Pestalozzi idealizou sua proposta pedagógica para consolidar a acessão burguesa, pois após a Era das Revoluções (Industrial e Francesa), o pensamento estava se reestruturando e assim surgiram oportunidades de inovações. Com isso a mulher passou a ser útil à instrução formal das crianças, principalmente ao substituir a rigidez coerciva dos tutores, pela postura matriarcal das professoras. No entanto, sua ideia continha preconceitos:

Tanto a educação sensível de Rousseau quanto o surgimento da ideia de maternidade marcam o pensamento de Pestalozzi [...] que passa a defender a ideia da mãe/mulher enquanto primeira educadora justamente por congregar no sentimento materno as características necessárias para a formação. Por outro lado, mesmo sendo uma educadora nata, Pestalozzi não esconde um certo desprezo pela figura feminina, descrita muitas vezes em suas cartas como inculta e pobre (*Ibid.*, p. 62).

Para Silva e Conti, houve a continuação da superioridade patriarcal sobre as mulheres, definindo seus deveres, simplesmente pelo gênero – uma nova opressão. Mas o texto toca também o tema da formação integral, vejamos:

Em suas obras, Pestalozzi e Rousseau concebem a educação enquanto processo natural, tendo o princípio da liberdade destaque especial. Seu propósito maior foi o de formular leis gerais que propiciassem o desenvolvimento das crianças em perspectiva integral, articulando dimensões intelectuais, profissionais e morais. Assim, o processo educativo, não se limitava à contemplação passiva dos objetos, pelo contrário, incluía em si a atividade intelectual por meio da qual seria possível chegar ao saber. Nesta direção, a educação profissional, o aprender trabalhando, ganha força e relaciona o conhecimento às atividades práticas, ou seja, da mesma forma que o intelecto exige o exercício da mente, as habilidades industriais exigem o exercício dos sentidos (*Ibid.*, p. 64)

A.42 Educação em Rousseau: formando homens e cidadãos

Autoria: Ronés Aureliano de Sousa

Dissertação de mestrado da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) no Programa de Pós-Graduação em Filosofia

Rones Sousa, ao pesquisar Rousseau em seu mestrado, identificou o homem enquanto cidadão como principal foco do filósofo, com a educação ocupando “extrema relevância em seu pensamento” (SOUSA, 2015, p. 12), estabelecendo um encadeamento de ideias entre educação interligada à política moldando o aspecto moral de uma sociedade. Sobre educação, ele postula:

Se analisarmos a etimologia da palavra educação, encontraremos “educare”, do latim, que significa educar, instruir. Palavra composta pelos termos “ex”, fora, e “ducere”, guiar, conduzir, liderar. Neste sentido, a pessoa introduzida no mundo da educação, da instrução, é levada para fora de si mesma. Compreendemos isso facilmente, pois, quando estamos de fora de uma situação, conseguimos analisá-la de forma mais ampla do que se estivéssemos envolvidos nela. De certo modo, é uma abertura de caminhos, uma libertação – de alguém ou de algo, um preconceito, por exemplo. Em nossos dias, não raro se ouve alguém afirmando que a educação (estudos) é a única forma de “ser alguém na vida”, no sentido de ser bem-sucedido naquilo que o indivíduo planejou para seu futuro, seja em que área profissional for. No entanto, abrir caminhos não é tão simples quanto possa parecer. O autor chega a dizer que só conhece duas classes de: as que pensam e as que não pensam; e tal diferença provém quase que exclusivamente da educação. Na época de Rousseau, este tema já era pauta de muitas reflexões e podemos perceber que essa realidade não se modificou e perpassa também aos dias de hoje (*Ibid.*, p. 15).

Após esta contextualização introdutória, Rones Sousa relacionou cinco tipos de educação em Rousseau, são elas, a intelectual, a moral, a feminina, a doméstica e a pública. Voltamos ao que nos interessa, ou seja, a Educação Feminina. Quanto a isso, ele diz:

Contrariando as expectativas de seus contemporâneos, Rousseau não inovou neste ponto. Apenas se contentou em recolocar em moda o modelo milenar de relações entre homens e mulheres. [...] a reivindicação de igualdade entre homens e mulheres, de tão sem sentido que é, chega a ser quase uma depravação. A riqueza da relação se encontra exatamente na diferença, logo, qualquer tentativa de equiparação, seria no mínimo, um total empobrecimento da relação para não dizer uma aberração. Ao invés de equiparar, a educação rousseauista tem o objetivo de acusar as diferenças entre os sexos.

A educação feminina consiste, não em se equiparar ao homem, pois, longe de beneficiar a mulher com as qualidades do homem, tal educação a faria perder as suas. Assim, Rousseau se insurge, portanto, contra a pretensão das mulheres da sociedade parisiense à cultura e ao saber. A timidez, a fragilidade e o pudor de Sofia, por exemplo, lhe interditam toda a concorrência séria com Emilio, sob pena de arruinar suas virtudes naturais. A mulher pretenciosa trai sua destinação e corre o risco de perder o encanto e a graça que acompanham a espontaneidade de seu instinto. [...] Seria um espetáculo desagradável ver uma mulher fazer aquilo que cabe ao homem e é por isso que Rousseau demonstra interessar-se mais por uma moça simples, de educação rude a uma moça erudita e intelectualizada (*Ibid.*, p. 33).

Nesta colocação, o autor traz o pensamento de Rousseau, de forma a se colocar fora do problema, tentando apenas relatar as ideias do filósofo, sem se comprometer com a polêmica do tema. Em suma, sobre a Educação Feminina este texto é, no mínimo, omissivo ao abordar as colocações controversas em *Emílio*, ou nos outros textos levantados.

A.43 Como uma fantasiosa espécie de meio-ser: Críticas a Jean-Jacques Rousseau de Mary Wollstonecraft

Título original: “Like a Fanciful Kind of Half Being”: Mary Wollstonecraft's Criticism of Jean-Jacques Rousseau

Autoria: Martina Reuter

Artigo da revista *Hypatia*, vol. 29, nº. 4, p. 925–941, 2014.

Idioma: inglês.

Reuter, neste artigo, analisa a base filosófica da crítica de Mary Wollstonecraft às opiniões de Jean-Jacques Rousseau sobre a educação e a natureza das mulheres. Inicia a discussão por apresentar teóricos que definem as opiniões de Rousseau como mera compreensão biológica dos gêneros, enquanto outros afirmam que as teorias de Wollstonecraft seriam norteadas por um construcionismo social. Reuter refuta ambos os rótulos, pois compreende os dois teóricos sendo bem mais complexos, com argumentações filosóficas extrapolando estes conceitos. Ela considerou que:

A diferença mais significativa entre as perspectivas de Rousseau e Wollstonecraft é sua visão otimista da capacidade humana de contribuir para a ordem da criação, agindo de acordo com as intenções providenciais de Deus. Esse otimismo se origina em sua convicção de que os objetivos de Deus e os atos humanos verdadeiramente livres se baseiam nos mesmos princípios (a regra invariável) da razão. Assim, não há conflito inerente entre a vontade divina e a humana. Enquanto Rousseau vê a liberdade e a perfectibilidade do homem como principalmente corruptoras, Wollstonecraft vê essas mesmas capacidades como uma promessa providencial. É esta promessa que Wollstonecraft culpa Rousseau por ser incapaz de perceber, porque ele está cego pela civilização atual. Por sua ênfase na razão versus vontade, as visões teológicas de Wollstonecraft e Rousseau estão intimamente conectadas a suas visões diferentes sobre psicologia moral. Wollstonecraft está claramente ciente do fato de que sua visão sobre a faculdade da razão é significativamente diferente da de Rousseau. É bem sabido que Wollstonecraft critica Rousseau por negar às mulheres a possibilidade de desenvolver sua razão, mas é menos frequentemente assumido que ela realmente reconheceu que a visão pessimista de Rousseau sobre as bênçãos da razão preocupava tanto os homens quanto as mulheres (REUTER, 2014. p. 927-928, tradução nossa).

A.44 As implicações e o respaldo da obra de Rousseau na educação

Autoria: Míriam Benites Rios, Lilian Soares Alves Branco e Elaine Conte

Artigo da Revista *Teias*, Rio de Janeiro, v. 21, p. 271-286, 2020.

Rios, Branco e Conte estabelecem como objetivo de estudo uma revisão dos conceitos de Rousseau, buscando promover uma atualização à nova realidade, comparando e complementando seu ideário com teorias mais atuais, o que, a nosso ver, pode correr sério risco de constituir uma abordagem anacrônica do pensamento deste importante autor.

Neste intuito, foram trazidos nomes como Vygotsky, Piaget, Antunes e Gardner, além de Trevisan, Rosa, Dalbosco, Paiva e Klein, como pesquisadores das teorias rousseauianas. Descreveram a obra *Emílio* e, em seguida, questionam-na. Sobre a educação feminina, foi dito:

Rousseau destaca que existem diferenças na educação do homem e da mulher. É importante analisar o pensamento e o contexto em que a obra foi escrita, numa sociedade em que se percebia a mulher como submissa e servidora do homem, filhos e família, totalmente dependente do homem e com a função de agradar e atender as necessidades do homem. Na perspectiva de Rousseau, a igualdade de sexos é perigosa quando subsumida à tendência manipuladora das correntes institucionais, acreditando que a mulher consegue se libertar da realidade em que vive, através de um poder que a natureza lhe dá (RIOS; BRANCO; CONTE, 2020, p. 278)

A.45 Educação, corpo e natureza na obra “O Emílio” de Jean-Jacques Rousseau

Autoria: Rachel Ramos de Souza

Dissertação da Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas (SP), 2016. 101 p.

Souza, Educadora Física e graduada em Filosofia, neste estudo se aprofundou no ensino da atividade física para o aperfeiçoamento do corpo, focando nos livros I e II do *Emílio* de Jean-Jacques Rousseau. Para ela, o tema central de cada parte do livro é: (I) Idade da Natureza; (II) Idade da Força; (III) Idade das Paixões; (IV) Idade da Sabedoria; e (V) Casamento. Os pontos mais relevantes da pesquisa versam sobre a natureza e educação como objetos de estudo (educação, educação física, filosofia, geografia e psicologia) e a natureza para além de uma ideia, um princípio para a educação.

A.46 A educação segundo o princípio da natureza em Jean-Jacques Rousseau

Autoria: Rodolfo de Souza

Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2021.

Rodolfo de Souza, inicia seu primeiro capítulo por apresentar a restrita educação formal europeia da Idade Média, sob responsabilidade de, em sua maioria, seletos clérigos letrados, tendo perpetuado seu modelo, sem grandes alterações, até o século XVIII. Este modelo, incluía uma vigilância constante das crianças, incentivo a delação de erros dos colegas e punições com castigos corpóreos, para manter o tom coercitivo e alcançar os objetivos esperados, que eram a adequação moral e espiritual. Rousseau contestou esta norma cheia de informações inúteis (falta de praticidade) e autoritariamente violenta. Para refutá-la escreveu *Emílio, ou Da educação*, elencando seu princípio natural como melhor mestre. Em síntese:

Apesar dessa obra não ser uma mera crítica à prática da educação vigente, suas primeiras linhas já expõem seu objetivo de edificar uma educação diferente desses aspectos moralista, religioso e disciplinar. [...] Em resumo, a punição, para Rousseau, originasse das próprias coisas; os piores castigos são postos pela própria natureza e não pelos homens. Quanto à disciplina, ela deve resultar da própria vontade das crianças e do hábito que sua natureza lhe impuser e não da coerção de outra pessoa. Não se educa com palavras e com belos discursos, mas pelo exemplo e pela própria prática [...]. Seu aluno, ressalta o filósofo, deve obedecer inquestionavelmente a todas as regras da natureza, assim como também sofrerá todas as consequências de seus atos ao contrariá-la (SOUZA, 2021, p. 19-20).

Os conceitos de Rousseau são verdadeiramente válidos e seguem sua peculiar lógica. Ele foi muito criticado, principalmente por ter escrito um manual de educação e ter entregado seus próprios filhos para adoção. Segundo Souza (2021, p. 31-32), esta é uma argumentação falaciosa (do tipo *Hominem ofensivo* ou *Hominem abusivo*), ocorrendo quando se ataca a pessoa e não suas ideias, estabelecendo um vínculo com o interlocutor pelos atos indevidos de quem se quer denegrir.

Pondera-se que, em *Emílio*, há uma contradição. Quando se fala em educação proposta ao homem, ela poderia ser compreendida no sentido de humanidade, mas, somente no quinto e último livro, vê-se que ela realmente se limitava ao macho de nossa espécie. Rodolfo de Souza apresenta a posição de Rousseau sobre a educação feminina, citando as ideias de Platão, além de Olympe de Gouges e Mary Wollstonecraft, duas contemporâneas.

Nos chamou atenção o comentário do autor questionando o argumento mais utilizado para defender Rousseau, que o coloca como um produto de seu tempo. Outra questão reveladora é o fato de Rousseau possuir, em sua biblioteca, um exemplar do discurso de Poulain de La Barre, um filósofo cartesiano feminista, que alcançou alguma fama ao final do século XVII, demonstrando que o genebrino possivelmente teve acesso a pensamentos feministas, mas preferiu apoiar o pensamento vigente acerca da inferioridade deste gênero. O mesmo ocorre com muitos de seus estudiosos, que se omitem quanto à questão da educação da mulher, assim como deixam para as notas de rodapé o esquema numérico de notação musical.

A.47 Rousseau: a cumplicidade entre natureza e patriarcado na educação de Sofia

Autoria: Letícia Machado Spinelli

Artigo da revista: Anais eletrônicos do VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, do III Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e do III Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade [recurso eletrônico], Rio Grande, FURG, p. 388–416, 2018.

Spinelli caracteriza o pensamento de Rousseau em relação às mulheres como utilitarista, destinando-as para servir a uma ideologia patriarcal, praticamente antifeminista. A autora definiu patriarcado como a estrutura social que perpetua a subordinação da mulher ao homem. Para ela, a apresentação de Sofia no *Emílio* é praticamente bíblica, atribuindo-lhe uma companheira para cumprir sua função junto ao outro e, principalmente, para complementá-lo.

Spinelli, ironiza o nome da protagonista feminina do romance pedagógico, pois *Sophia*, no grego significa sabedoria, o que destoa do limitado conhecimento doméstico imposto a ela. Apesar da incoerência atribuída a Rousseau por Spinelli, ela não considera que haja em seu discurso um tom tirânico, mas sim uma argumentação harmônica e suave ao explicar esta condição subserviente. A autora pondera, ao analisar o filósofo, que:

Rousseau, contudo, está longe de ser um homem de seu tempo, tanto que suas ideias seminais vigoram e são ainda hoje fonte de relevância nas reflexões acerca dos conflitos estruturais da sociedade. O fato é que Rousseau inovou na teoria do contrato, inovou na educação, mas se manteve preso aos pré-conceitos e cadeias patriarcais das relações de gênero (SPINELLI, 2018, p. 4).

A.48 A polêmica de Mary Wollstonecraft quanto às visões de Rousseau sobre a criação e educação das mulheres

Título original: Mary Wollstonecraft z poglądami Jeana J. Rousseau na temat wychowania i edukacji kobiet

Autoria: Agnieszka Szczap

Artigo da revista: Wychowanie w Rodzinie't. XII p. 39-50, 2015.

Idioma: Polonês.

Szczap inicia seu estudo trazendo uma breve contextualização biográfica de Wollstonecraft, para que o leitor possa entender algumas de suas motivações. Interessantemente, a *Reivindicação*, neste idioma, é traduzida como um *Grito pelos direitos da mulher*, enfatizando esta necessidade de todos escutarem o clamor pela igualdade.

Para demonstrar os perigos das atividades revolucionárias, é citada a execução de Olympe de Gouges na guilhotina. Mesmo que Wollstonecraft não estivesse correndo os mesmos perigos, a sociedade não poupou sua reputação do escrutínio. Szczap salienta a ênfase que Wollstonecraft dava à razão, independente do gênero, afirmando que:

Wollstonecraft acreditava no poder da razão inerente a todo ser humano. Se a razão é uma emanção de divindade, então sua natureza deve ser a mesma para todos. É a razão que distingue o homem dos animais e o aproxima de Deus. Segundo seu intelectualismo ético, a razão é a fonte da moralidade. Qualquer indivíduo que o use pode se tornar moral. Sem razão, qualquer desempenho de deveres se desqualifica.

Racionalidade é a capacidade de tomar decisões de forma autônoma. Portanto, a segunda condição da virtude é a liberdade (SZCZAP, 2015, p. 43, tradução nossa).

A.49 Mary Wollstonecraft e a crítica feminista ao Emílio de Rousseau

Título original: Mary Wollstonecraft i feministyczna krytyka Emila JJ Rousseau

Autoria: Justyna Wodzik

Artigo da revista: Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria, nº. 4, p. 349-361, 2012.

Idioma: Polonês.

Wodzik procura analisar o *Grito pelo direito da mulher* (tradução da *Reivindicação* para este idioma), comparando-o diretamente com *Emílio* de Rousseau. Começa por pontuar que *Emílio, ou, da educação* foi rechaçado por católicos e calvinistas (pela Profissão de Fé do Vigário de Sabóia no Livro IV), quando Rousseau foi condenado à prisão pelo tribunal parisiense, e teve os exemplares de suas obras destruídos. Para se livrar da prisão, Rousseau precisou fugir.

Ela observa que, se este famoso livro tivesse terminado no quarto capítulo, a *Reivindicação* de Wollstonecraft teria sido bem menor (quase um murmúrio). Comenta também que Wollstonecraft foi taxada mais como uma escritora promíscua, do que uma defensora dos direitos dos escravos e das mulheres, demonstrando que suas obras foram julgadas pelos comportamentos pessoais da autora (considerados impróprios por seus contemporâneos) e não pelo seu teor, caindo no esquecimento por muito tempo.

APÊNDICE B: DADOS AUDITÁVEIS DA REVISÃO SISTEMÁTICA (RELAÇÃO DE TODOS OS TRABALHOS ENCONTRADOS E BREVE ANÁLISE)

A metodologia da Revisão Sistemática e/ou Integrativa deve permitir recursos para uma auditoria dos dados levantados. Assim, trazemos aqui um compilado dessas informações.

B.1 Relação de todos os estudos encontrados

O quadro a seguir possui as seguintes informações: um número de indicação para cada item referenciado (que passará a ser usado nos quadros posteriores), a referência (organizada em ordem alfabética de sobrenome; caso ocorram homônimos com o mesmo ano, será colocada uma letra minúscula para classificação, contudo esta letra só se refere a designações deste apêndice, não se mantendo nas Referências Bibliográficas do trabalho), quantidade de retornos, as Bases de Dados que o retornaram e uma cor facilitadora para compreensão da forma como se deu a apreciação deste documento relacionado. É adequado comentar que esta apresentação tem finalidade exclusivamente demonstrativa.

Quadro 1: Relação de todos os 365 trabalhos sem duplicação encontrados na Revisão Integrativa Sistemática (entre 2012 e 2021)

Nº e Identificação	Referência	Nº de Retornos	Bases de Dados					
			Google Acad.	SciELO	Capes	BDTD	USP	JStor
	Legenda para Identificação ■ : Arquivo não recuperado ■ : Removido por Critérios de exclusão ■ : Trabalho Removido por qualidade 0 ou 1 ■ : Trabalho aceitos (qualidade 2 ou 3)							
1	ABRANTES, Elizabeth Sousa. Luzes e sombras: bases do pensamento burguês sobre a educação feminina nos discursos pedagógicos de Rousseau. <i>Pesquisa em Foco</i> , v. 20, nº. 1, 2015.	1	X					
2	ADAMEC, Anna. Czy kobieta powinna mieć rozum? Polemika Mary Wollstonecraft z teorią wychowania Jana Jakuba Rousseau. In: JANICKA, Ania; KISS, Corinne Fournier; BRACKA, Mariya (ed.). <i>Przemiany dyskursu emancypacyjnego kobiet, Seria I, Perspektywa środkowoeuropejska, redakcja naukowa Anna Janicka, Corinne Fournier Kiss, Mariya Bracka</i> . Temida 2, Przy współpracy i wsparciu finansowym Wydziału Filologicznego Uniwersytetu w Białymstoku. Białystok: Themis, 2019. P. 381-391.	1	X					
3	ADKINS, G. Matthew. Was Condorcet a stoic? Rousseau, universal education and rational autonomy in the French Enlightenment. <i>Modern Intellectual History</i> , v. 16, n. 3, p. 713-739, 2019.	1	X					
4	AHMED, Mohammad Kaosar. A historical survey of women's subordinate position and exploitation: a feminist reading. <i>Research Scholar An International Refereed e-Journal of Literary Explorations</i> , vol 2, p. 140-151, 2014.	1	X					
5	AKÇETİN, Nurhayat Çalışkan; YALDIR, Hülya. The Naturalistic View of Education and Republicanism: Jean-Jacques Rousseau. <i>Current Advances in Education</i> , ST. Kliment Ohridski University Press Sofia, p. 60-74, 2016.	1	X					
6	AKHTER, Zobaida. Wedded to greed: bride burning in bangladesh. <i>Vfast: Transactions on Education and Social Sciences</i> , v. 6, n. 2, 2015.	2	X					
7	ALMEIDA JÚNIOR, José Benedito. A educação pública em Rousseau. <i>Filosofia e Educação: Dossiê</i> , v. 4, n. 2, p. 125-151, 2012.	4	X		X			
8	ALVES, Jhonatan Diógenes de Oliveira; TOLEDO, César de Alencar Arnaut de. A Pedagogia de Rousseau e sua crítica à educação na França do século XVIII. <i>Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp</i> , v. 7, n. 3, p. 166-177, 2019.	1	X					
9	AMARASEKERA, Bianca. Philosophy ISP: The feminist philosophy of Mary Wollstonecraft regarding education for women. <i>Philosophy</i> , Londres, p. 1-15, 2018.	1	X					
10	AMEYA, M.R. <i>A case study of 'kanavu' in the evolutionary perspective of approaches to education</i> . 90 f. (Tese de Doutorado). Mahatma Gandhi University, 2015.	1	X					
11	AMIANO, Jose Antonio Antón. Rousseau y la Educación Pública. Un Enfoque Filosófico Rousseau and Public Education, a Philosophical Approach. <i>Thémata Revista de Filosofía</i> (Seville, Spain) 55, p. 303-26, 2017	1			X			
12	ANTAL, Eva. Irony and culture in feminist educational Writings: Wollstonecraft, Macaulay, Edgeworth. <i>Practice and Theory in Systems of Education</i> , Vol. 12 n. 2, p. 100-08, 2017.	1			X			
13	ARCILLA, René V. <i>Liberal Education and Its Existential Meaning</i> . A History of Western Philosophy of Education in the Contemporary Landscape, p. 223, 2021.	1	X					
14	ARMOND, Ana Cristina Ana Cristina; ALMEIDA JÚNIOR, José Benedito de; FERREIRA, Regiani Cristina Jacinto. Rousseau e a educação popular. <i>Educação, Escola & Sociedade</i> , v. 14, n. 16, p. 1-20, 2021.	1	X					

Nº e Identificação	Legenda para Identificação ■ : Arquivo não recuperado ■ : Removido por Critérios de exclusão ■ : Trabalho Removido por qualidade 0 ou 1 ■ : Trabalho aceitos (qualidade 2 ou 3)	Nº de Retornos	Bases de Dados					
			Google Acad.	SciELO	Capes	BDTD	USP	JStor
Referência								
15	AVERSA, Luana Geronimo. <i>A infância no herbário de Rousseau: relações entre filosofia da educação e botânica</i> . 138 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2017.	2	X			X		
16	BAJOMI, Iván. The relations of an authoritarian state, Hungary, with the Rousseau Institute and the International Bureau of Education (1922–1943). <i>Relations internationales</i> , n. 3, p. 41-57, 2020.	1	X					
17	BALIEIRO, Marcos Fonseca Ribeiro. As mulheres, a educação e a república: Mary Wollstonecraft leitora de Rousseau. <i>Quadranti: Rivista Internazionale di Filosofia Contemporanea – Volume III</i> , nº 1-2, p. 49-59, 2015.	3	X					
18	BALLACCI, Giuseppe. Teachers of the people: Political education in Rousseau, Hegel, Tocqueville, and Mill. <i>Contemporary Political Theory</i> , v. 18, n. 3, p. 159-162, 2019.	1	X					
19	BARCLAY, Katie; SOYER, François. Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), Emilius and Sophia: or, a new system of education: 2 vols (Émile, ou De l'éducation) (London: R. Griffiths, 1762), vol. 2, p. 135–146, 150–153. In: <i>Emotions in Europe 1517–1914</i> . Routledge, 2021. p. 49-54.	1	X					
20	BARKER, Joanna M. (Ed.). <i>The Pen and the Needle: Rousseau and the Enlightenment Debate over Women's Education</i> . MHRA, 2021.	3	X					
21	BARRETO, Mayara Duarte. <i>Relações de gênero em O Grande Gatsby</i> . 55f. (TCC – Monografia de Graduação), UFCG/CFP, Cajazeiras, 2015.	1	X					
22	BARRETT, Paul H. of it. This drew forth Rousseau, who was interested in botany: front and they conversed together, and afterwards corresponded during several years. I find a letter written in February, 1767 on a singular subject. A gentleman had consulted him about the body of an infant which had been believed to be the illegitimate child of a lady, and to have been murdered by its mother. He kept a copy of this letter, without any address. Omitting all medical details it runs as follows: am sorry you should think it... In: <i>The Works of Charles Darwin: Vol 29: Erasmus Darwin (1879)/the Autobiography of Charles Darwin (1958)</i> . Routledge, 2016.	1	X					
23	BARROS, Roberta Lins Estevam de. Rousseau no discurso sobre a desigualdade entre os homens e a acessibilidade na educação superior privada brasileira. <i>Conhecimento Interativo</i> , v. 14, n. 1, p. 222-235, 2020.	1	X					
24	BARRY Burke. Mary. <i>Mary Wollstonecraft on education</i> . 2004	1	X					
25	BATISTA, Gustavo Araújo. Jean-Jacques Rousseau: educação para a tolerância religiosa. <i>Acta Scientiarum. Education</i> , v. 42, p. e46428-e46428, 2020.	5	X		X			
26	BEI, C. H. E. N. The Enlightenment of Naturalism Education Principle of Rousseau to the Education of Children with Learning Difficulties. <i>Teli Journal</i> , 2015.	1	X					
27	BENNETT, Zachary Richard. <i>Making virtue reign: citizenship and civic education in the political philosophy of Jean-Jacques Rousseau</i> . 230 f. (Tese de Doutorado). University of Texas at Austin, 2019.	1	X					
28	BERGES, Sandrine. <i>The Routledge guidebook to Wollstonecraft's A vindication of the rights of woman</i> . The Routledge guides to the great books, 2013.	2	X					

Nº e Identificação	Legenda para Identificação ■ : Arquivo não recuperado ■ : Removido por Critérios de exclusão ■ : Trabalho Removido por qualidade 0 ou 1 ■ : Trabalho aceitos (qualidade 2 ou 3)	Nº de Retornos	Bases de Dados				
			Google Acad.	SciELO	Capes	BDTD	USP
Referência							
29	BERGES, Sandrine. On the outskirts of the canon: the myth of the lone female philosopher, and what to do about it. <i>Metaphilosophy</i> , vol. 46, nº. 3, p. 380-397, 2015.	1					X
30	BERNATH, Elizabeth. Women, Education and the material body politic in Mary Wollstonecraft's "Vindications". <i>Forum on Public Policy Online</i> , vol. 2016, nº. 1, p. 1-18, 2016.	1			X		
31	BLAZUS, Leonardo. <i>A educação das paixões e da vontade no Emílio de Rousseau</i> . 84 f. (Dissertação de Mestrado) Programa de pós-graduação em educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2015.	1	X				
32	BLAZUS, Leonardo. A educação da vontade na condução da educação das paixões humanas no Emílio de Rousseau. <i>Revista Fermentario</i> , v. 1, n. 11, 2017.	1	X				
33	BJARTVEIT, Carolyn; PANAYOTIDIS, Euthalia Lisa. Raising the house of Rousseau: Historical consciousness in the contemporary ECE teacher education classroom. <i>Journal of Curriculum Theorizing</i> , v. 30, n. 1, 2014.	2	X		X		
34	BOISSINOT, Alain. Rousseau, Condorcet, Ferry: Un Panthéon Pour L'école Républicaine. <i>Revue Internationale D'éducation de Sèvres</i> , vol. 79, p. 89-98. 2018.	2			X		
35	BOJESSEN, Emile. The primacy of pity: reconceiving ethical experience and education in Rousseau. <i>Ethics and Education</i> , v. 11, n. 2, p. 131-140, 2016.	1	X				
36	BOLLIS, Silvana. Educação e liberdade em Rousseau. <i>Revista Uniaraguaia</i> , v. 5, n. 5, p. 48-57, 2014.	1	X				
37	BOMBA, Nacouma Augustin. Jean-Jacques Rousseau et le principe éducatif de l'époque moderne: de l'éducation par la raison à l'éducation à la raison. <i>Revue malienne de Langues et de Littératures</i> , n. 004, p. 7-18, 2019.	1	X				
38	BOSTIC, Heidi. Literary Women, Reason, and the Fiction of Enlightenment. <i>The French Review</i> , v. 85, n. 6, p. 1024-1038, 2012. From http://www.jstor.org/stable/23214090 . Retrieved July 21, 2021.	1					X
39	BOTTING, Eileen Hunt. <i>Family feuds: Wollstonecraft, Burke, and Rousseau on the transformation of the family</i> . SUNY Press, 2012.	1	X				
40	BOTTING, Eileen Hunt. Three. Theories of Human Development: Wollstonecraft and Mill on Sex, Gender, and Education. In: <i>Wollstonecraft, Mill, and Women's Human Rights</i> . Yale University Press, 2016. P. 116-154.	2	X				X
41	BOYD, Richard. Teachers of the People: Political Education in Rousseau, Hegel, Tocqueville, and Mill. By Dana Villa. Chicago: University of Chicago Press, 2017. 376p. <i>Perspectives on Politics</i> , v. 16, n. 4, p. 1159-1160, 2018.	1	X				
42	BRAGA, Nídia Paula da Silva. Postulados Filosóficos para uma Educação em Rousseau. <i>Research, Society and Development</i> , v. 8, n. 5, p. 01-13, 2019.	2	X		X		
43	BREYMAIER, Sophia Calil. Sociedade e educação em Rousseau: do pensamento político ao projeto de educação natural e moral. <i>Revista Sem Aspas</i> , v. 6, n. 2, p. 161-174, 2017.	2	X		X		
44	BREYMAIER, Sophia Calil; BOTO, Carlota. A pedagogia como alicerce da teoria política em Rousseau. <i>Educação em Questão</i> , Vol. 58 (57), 2020.	1			X		

Nº e Identificação	Legenda para Identificação ■ : Arquivo não recuperado ■ : Removido por Critérios de exclusão ■ : Trabalho Removido por qualidade 0 ou 1 ■ : Trabalho aceitos (qualidade 2 ou 3)	Nº de Retornos	Bases de Dados					
			Google Acad.	SciELO	Capes	BDTD	USP	JStor
Referência								
45	BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Das Leis Orgânicas do Ensino à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1971: princípios filosóficos e políticos à luz de Rousseau. <i>Educação & Linguagem</i> , v. 16, n. 1, p. 221-247, 2013.	2	X		X			
46	BROUSSOIS, Lisa. Born to Rule: Burlamaqui and Rousseau on the Education of Princes. In: ZURBUCHEN, Simone (org.). <i>The Law of Nations and Natural Law 1625-1800</i> . Vol. 1, Parte III, Capítulo 9, 2019. P. 229–252 Brill. http://www.jstor.org/stable/10.1163/j.ctvrk43b.14	2	X					X
47	BROWN, Andrew Boyd Keefer. Paulo Freire: Rousseau of the Twentieth Century. <i>The Canadian Journal for the Study of Adult Education</i> (Online) v.25 n.1, p. 79, 2012	1			X			
48	BUI, Dung Xuan; BUI, Thanh Xuan. Rousseau's philosophical and educational innovation in Vietnam today. <i>Journal of Social Studies Education Research</i> v. 12 n.4, p.197-208, 2021.	1			X			
49	BURJA, Milena Radovan. M. Wollstonecraft about education as a part of feminist issues contributions to philosophy of education. <i>Magistra Iadertina</i> , v. 8, n. 1, p. 37-47, 2013.	1	X					
50	CAMILLO, Eliane Juraski. Rousseau e a educação. <i>Póesis Pedagógica</i> , v. 12, n. 1, p. 258-264, 2014.	1	X					
51	CAMPOI, Isabela Candeloro; MASSUIA, Bruna Letícia da Silva. A educação feminina no livro A Vindication of the Rights of Woman de Mary Wollstonecraft (1792). <i>Veredas-Revista Interdisciplinar de Humanidades</i> , v. 2, n. 3, p. 133-152, 2019.	1	X					
52	CAMPOS, Henrique Segall Nascimento. Sensibilidade, educação e trabalho em O Emílio de Rousseau. <i>Verinotio-Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas</i> , v. 25, n. 1, p. 30-30, 2019.	2	X		X			
53	CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento; RAMOS, Tacyana Karla Gomes. A concepção de infância em Rousseau. <i>Revista Tempos e Espaços em Educação</i> (Online) v.11 n. 1, p. 239-50, 2019.	1			X			
54	CARVALHO, Manoel Jarbas Vasconcelos. <i>Teoria do Conhecimento e Educação no pensamento de Jean-Jacques Rousseau</i> . 382f. (Tese Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2017a.	2	X			X		
55	CARVALHO, Hernani Veloso de. <i>Rousseau para o século XXI: um olhar filosófico sobre a formação da cidadania a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Nº 9394/1996</i> . 140f. (Dissertação de Mestrado em Cultura e Sociedade) Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017b.	2	X			X		
56	CARVALHO, Jéssica Kelly Sousa. <i>Jean Jacques Rousseau: uma proposta de educação para a cidadania nos dias atuais</i> . Cadernos do Nefi, v. 3, n. 1, p. 40-48, 2021.	1	X					
57	CARVALHO, Manoel Jarbas Vasconcelos; CHAGAS, Eduardo F. Educação, liberdade e responsabilidade no pensamento de Jean-Jacques Rousseau. <i>Revista Dialectus</i> , v. 10, 2017.	2	X		X			
58	CASADO, Marcos Saiande. <i>A formação do homem e do cidadão no Emílio ou da educação de J.-J. Rousseau</i> . 92f. (Dissertação Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.	1				X		
59	CASTRO, Celso Juca. <i>Educação e sociedade: o potencial ético do estado de natureza em Jean-Jacques Rousseau</i> . Editora Dialética, 2021.	1	X					

Nº e Identificação	Legenda para Identificação ■ : Arquivo não recuperado ■ : Removido por Critérios de exclusão ■ : Trabalho Removido por qualidade 0 ou 1 ■ : Trabalho aceitos (qualidade 2 ou 3)	Nº de Retornos	Bases de Dados				
			Google Acad.	SciELO	Capes	BDTD	USP
Referência							
60	CAVALCANTE, Carlos Frederyck Machado. <i>Liberdade, lei e educação: o amor-próprio como suposto de um fazer político em Rousseau</i> . 2019. 93 f. (Dissertação do Mestrado Acadêmico ou Profissional) - Universidade Estadual do Ceará, 2019.	1				X	
61	CAVALCANTE, Carlos Frederyck Machado. Devir político e educação: a formação do sujeito político para o estado em Jean Jacquess Rousseau. <i>Polymatheia-Revista de Filosofia</i> , v. 13, n. 23, 2020.	1	X				
62	CAVALLAR, Georg. Sources of Kant's cosmopolitanism: Basedow, Rousseau, and cosmopolitan education. <i>Studies in Philosophy and Education</i> , v. 33, n. 4, p. 369-389, 2014.	2	X		X		
63	CAVINESS, Aly. <i>Let me but give her an education: Mary Wollstonecraft, Mary Shelley, and the monstrous, motherless daughter</i> , Ball State University, Indiana, 2013.	1	X				
64	CHANDLER, Anne. Maria Edgeworth on Citizenship: Rousseau, Darwin, and Feminist Pessimism in Practical Education. <i>Tulsa Studies in Women's Literature</i> , v. 35, n. 1, p. 93-122, 2016.	4	X		X		X
65	CHAPMAN, Jane L. <i>Gender, citizenship and newspapers: historical and transnational perspectives</i> . Springer, 2013.	1	X				
66	CHATTERJEE, Ronjaunee. <i>Literature and Feminine Singularity: 1850-90</i> . University of California, Los Angeles, 2015.	1	X				
67	CHEN, Li-ching. A Knowledge of the Useful: Economy in Mary Hays's Family Annals or the Sisters. <i>Ex-position</i> , v. 44, p. 127-154, 2020.	2	X				
68	CHOI, Seong-hun. The Idea of Liberty between Jean-Jacques Rousseau and John Stuart Mill for the Understanding of Christian Political Education. <i>영산신학저널 (Revista Teológica Youngsan)</i> , v. 41, p. 195-219, 2017.	1	X				
69	CHUNYAN, Lu; WEIFENG, Shen. 《爱弥尔》中卢梭的自然主义教育思想以及对职业教育的启示 (O pensamento educacional naturalista de Rousseau em "Emílio" e seu Iluminis-mo para a educação profissional). <i>Journal of Liaoning Agricultural College</i> , v. 14, n° 1, Hunan Agricultural University, Changsha, Hunan, p. 43-45, jan. 2012.	2	X				
70	CORREA, Irzair Ciro. Filosofia, educação e ensino a partir dos tratados pedagógicos: Platão, Rousseau e Kant. In: <i>Seminário do ICHS-Humanidades em Contexto: desafios contemporâneos</i> , 2017.	1	X				
71	CORVÊLO, Edilene Pereira Boaes. <i>Educação do Emílio em Jean-Jacques Rousseau: investigação sobre uma pedagogia para a docência de filosofia no Ensino Médio</i> . 121 f. (Dissertação de Mestrado) Programa PROF-FILO, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luiz, 2019.	1	X				
72	COSTA, Maria do Socorro Gonçalves da. <i>Culture et education dans Rousseau: une analyse de Emílio</i> . 119 f. (Dissertação de Mestrado em Cultura e Sociedade) Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.	2	X			X	
73	COSTA, Danielle Lima. <i>Filosofia da educação: do ideário educacional de Rousseau à sua atualização e recepção na Escola nova</i> . 100 f. (Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade) Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, 2014.	2	X			X	
74	COX, Patrick A. The effects of learning on moral education for Rousseau. <i>Philosophy Theses</i> , Department of Philosophy at ScholarWorks, Georgia State University, 2012.	1	X				

Nº e Identificação	Legenda para Identificação ■ : Arquivo não recuperado ■ : Removido por Critérios de exclusão ■ : Trabalho Removido por qualidade 0 ou 1 ■ : Trabalho aceitos (qualidade 2 ou 3)	Nº de Retornos	Bases de Dados					
			Google Acad.	SciELO	Capes	BDTD	USP	JStor
Referência								
75	CRACIUN, Adriana (Ed.). <i>Mary Wollstonecraft's A Vindication of the Rights of Woman: a sourcebook</i> . Routledge, 2013.	2	X					
76	CRONIN, Madeline Ahmed. Mary Wollstonecraft's conception of 'true taste' and its role in egalitarian education and citizenship. <i>European Journal of Political Theory</i> , v. 18 n. 4, p. 508-528, 2019.	1			X			
77	CRUZ, Francisco Dhonas Silva; FARIAS, Moisés Rocha. O princípio da educação em Jean-Jacques Rousseau. <i>Mostra Científica de Filosofia e Teologia</i> , v. 1, n. 1, 2019.	1	X					
78	D'ANGELO, Martha. Natureza, cultura e educação em Rousseau. <i>EN-FIL – Rev. Encontros com a Filosofia - ISSN 2317-6628</i> , n. 6, p. 107-123, 2016.	1	X					
79	DALBOSCO, Claudio A. Princípios filosóficos e pedagógicos da educação natural em Rousseau: uma investigação sobre o segundo livro do <i>Émile</i> . <i>Educação & Sociedade</i> , v. 33, p. 1117-1131, 2012a.	4	X		X			
80	DALBOSCO, Claudio A. Educação e formas de conhecimento: do inatismo antigo (Platão) e da educação natural moderna (Rousseau). <i>Educação</i> , v. 35, n. 2, 2012b.	5	X		X			
81	DALBOSCO, Claudio Almir. Condição humana e formação virtuosa da vontade: profundezas do reconhecimento em Honneth e Rousseau. <i>Educação e Pesquisa</i> [online]. 2014, v. 40, n. 3, p. 799-812, Epub 12 Set 2014a. ISSN 1678-4634.	6	X					
82	DALBOSCO, Claudio A. Educação do gosto como formação moral no <i>Émile</i> de Rousseau. <i>Revista Fermentario</i> , v. 1, n. 8, 2014b.	1	X					
83	DALBOSCO, Claudio Almir. O lugar do <i>Émile</i> na arquitetura do pensamento de Rousseau: Problemas de vínculo entre educação e política. <i>Veritas</i> , Porto Alegre, v. 61, n. 1, p. 7-25, 2016a.	4	X		X			
84	DALBOSCO, Claudio Almir. A História Como Experiência Formativa Em Rousseau. <i>Revista Brasileira de Educação</i> , v. 21 n. 67 p. 923-944, 2016b.	3			X			
85	Dalbosco, Claudio Almir; MARTINS, Maurício Rebelo. Rousseau e a primeira infância. <i>Filosofia e Educação</i> , v. 4, n.2, p. 82-99, 2012.	1			X			
86	DAVIS, Juli Kogan. <i>Educational responses to the cancer industrial complex pink war machine: theorizing gender insubordination from autobiographies of breast and gynecological cancers</i> . 289 f. (Tese de Doutorado em filosofia) Graduate Faculty, Norman, Oklahoma, 2019.	2	X					
87	DEBLASSIE, Maria. <i>From the Philosophical Wanton to the Respectable Lady</i> . 256 f. (Tese de Doutorado). Program Authorized to Offer Degree, Department of English, University of Washington, Washington, 2012.	2	X					
88	DELEUZE, Gilles. Sobre Rousseau (Sorbonne, 1959-1960). <i>Filosofia e Educação</i> , v. 4, n. 2, p. 219-264, 2012.	1			X			
89	MORGAN, Deumier. Rousseau and nietzsche on education, not altruism. <i>Självständigt arbete II</i> (Trabalho independente II), Malmö University, Malmö, 2020.	1	X					
90	DILLER, Ann. <i>The gender question in education: theory, pedagogy, and politics</i> . Routledge, 2018.	1	X					
91	DINIZ, Rosimeire. As contribuições de Jean Jacques Rousseau na educação. <i>Cadernos da FUCAMP</i> , v. 17, n. 30, 2018.	1	X					
92	DOZOL, Marlene Souza. Jean-Jacques Rousseau e a formação humana mediante um paradigma musical. <i>Revista Educação e Cultura Contemporânea</i> , v. 16, n. 44, 2018.	1			X			
93	DOTTS, Brian W. <i>The political education of democratus: negotiating civic virtue during the early republic</i> . Lexington Books, 2012.	1	X					

Nº e Identificação	Legenda para Identificação ■ : Arquivo não recuperado ■ : Removido por Critérios de exclusão ■ : Trabalho Removido por qualidade 0 ou 1 ■ : Trabalho aceitos (qualidade 2 ou 3)	Nº de Retornos	Bases de Dados				
			Google Acad.	SciELO	Capes	BDTD	USP
Referência							
94	DOUGHERTY, Jude P. Rousseau's reader: strategies of persuasion and education by John T. Scott (review). <i>The Review of Metaphysics</i> , v. 74, n. 2, p. 403-404, 2020.	2			X		
95	DOZOL, Marlene de Souza. Jean-Jacques Rousseau por entre filosofia da educação e imagens literárias. <i>Cadernos de Ética e Filosofia Política</i> , v. 2, n. 21, p. 137-145, 2012.	1	X				
96	DOZOL, Marlene de Souza. Jean-Jacques Rousseau entre uma poética da superfície e a ideia de infância. <i>Educação e Pesquisa</i> , v. 41, n. 1, p. 17-31, 2015.	2			X		
97	DOZOL, Marlene de Souza; REIS, Lia Presgrave. Escrita de si em Rousseau: lugar de solidão e afirmação radical da própria existência. Contrapontos: <i>Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí</i> , v. 19, n. 1, p. 156, 2019.	2			X		
98	DRUMM, Elizabeth. <i>Writing the female child in Nineteenth-Century Fiction: Precarity and the Dynamics of Character</i> [Maria DeBlassie]. 227 f. (Tese de Doutorado). School of the Arts & Media, Faculty of Arts & Social Sciences UNSW, Australia, 2021.	2	X				
99	EGGERT, Edla; RODRIGUES, Alexnaldo. Jean-Jacques Rousseau e a herança da naturalização da exclusão das mulheres na cidadania. <i>Educação em Perspectiva</i> , Viçosa, v. 9, n. 3, p. 773-792, 2018.	1			X		
100	EINSPAHR, Jennifer. Denise Schaeffer: Rousseau on education, freedom, and judgment. (University Park: Pennsylvania State University Press, 2014. p. vi, 232.). <i>The Review of Politics</i> , v. 77, n. 1, p. 136-138, 2015.	2	X		X		
101	EKEN, Gozde. <i>Documenting the influence of Noddings's theory of care in moral education and philosophy of education: 2003-2013</i> . 217 f. (Tese de Doutorado). University of Kansas, 2017.	1	X				
102	ENGH, Catherine. Natural education in Wollstonecraft's wrongs of woman and Rousseau's Emile. <i>English Language Notes</i> , v. 57, n. 2, p. 43-57, 2019.	3			X		
103	ESPÍNDOLA, Arlei de. Diretrizes da educação na primeira infância segundo Jean-Jacques Rousseau. 2012. <i>Filosofia e Educação</i> , v. 4, n. 2 p. 64-81, 2012.	2	X		X		
104	ESTEVES, Natal. <i>Educação e política em Rousseau: caminhos para a construção da liberdade</i> . Editora Dialética, 2021.	1	X				
105	박의경. 루소 (Rousseau) 와 울스톤크라프트 (Wollstonecraft): 여성 시민 (female citizen) 의 가능성을 중심으로 (Rousseau e Wollstonecraft: Enfocando as possibilidades de uma cidadã). <i>정치사상연구 (Pesquisa de pensamento político)</i> , v. 18, n. 2, p. 9-36, 2012.	1	X				
106	FAÇANHA, Luciano da Silva; COSTA, Maria do Socorro Gonçalves da. Platão e Rousseau: prescrições à educação infantil em seus primeiros livros. <i>Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação</i> , n. 12, 2015.	1	X				
107	FANAYA, Maria Clara Fonseca. Mary Wollstonecraft e Virginia Woolf: a educação das mulheres e as dicotomias de valores. <i>PERI</i> , v. 10, n. 2, p. 36-57, 2018.	1	X				
108	FARRERO, Jordi Garcia. O ato de caminhar e a educação: a propósito dos 300 anos do nascimento de Rousseau. <i>Revista da FAEBA</i> , v. 22, n. 39, jun. 2013.	2	X				

Nº e Identificação	Legenda para Identificação ■ : Arquivo não recuperado ■ : Removido por Critérios de exclusão ■ : Trabalho Removido por qualidade 0 ou 1 ■ : Trabalho aceitos (qualidade 2 ou 3)	Nº de Retornos	Bases de Dados					
			Google Acad.	SciELO	Capes	BDTD	USP	JStor
Referência								
109	FAULKNER, Emma. <i>Till society be differently constituted, much cannot be expected from education: feminist imaginings of women's rights and education</i> . In Wollstonecraft, Hays, Robinson, and Thelwall. 70 f. (Dissertação de Mestrado em Artes) Dalhousie University, Halifax, Nova Escócia (Canada), 2021.	2	X					
110	FERGUSON. Rousseau's daughters: domesticity, education, and autonomy in modern France by Jennifer L. POPIEL, Jennifer. <i>Gender & History</i> , Libano, v. 24 n. 1, p. 235-36, 2012.	1			X			
111	FERRER, Albert. Ethics within a spiritual/metaphysical world view towards integral value-based education. Western philosophy: Plato, Kant, Rousseau and Hegel. <i>Ramon Llull Journal of Applied Ethics</i> , n. 8, p. 65-94, 2017.	2	X					
112	FORD, Michelle et al. <i>Stories from My Teacher: On the English Language, Lifelong Learning and Our Revolution</i> . Enero, 2015.	1	X					
113	FRAGO, Antonio Viñao. La recepción de Rousseau en la formación inicial del magisterio primario (España, Siglo 20). <i>História da Educação</i> , v. 17, n. 41 p. 11-28, 2013.	1			X			
114	FRAISTAT, Shawn C. Chapter Three. Rousseau on care, education, and domination. In: <i>The Liberalism of care</i> . University of Chicago Press, 2021. P. 84-114.	1	X					
115	FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. A cena pedagógica do prestidigitador e alguns princípios de educação do Emílio III de Rousseau. <i>International Studies on Law and Education</i> , p. 83-88, set.-dez. 2014	1	X					
116	FRANCISCO, Maria de Fátima Simões; CALÇA, Robson Pereira. Rousseau e a Educação como Arte Política. <i>International Studies on Law and Education</i> , v. 28, p. 75-84, jan.-abr. 2018.	1	X					
117	FRANCISCO, Maria de Fátima Simões; CALÇA, Robson Pereira. Do contrato social ao Emílio-política e educação em Rousseau. <i>International Studies on Law and Education</i> , v. 31, p. 32, 2019.	1	X					
118	FRAZER, Elizabeth. Mary Wollstonecraft and Catharine Macaulay on education. In: BROOKE, Christopher; FRAZER, Elizabeth. <i>Ideas of Education</i> . London: Routledge, 2013. P. 157-171.	1	X					
119	FREITAS, Sara de; JAMESON, Jill (Ed.). <i>The e-learning reader</i> . Bloomsbury Publishing, 2012a.	1	X					
120	FREITAS, Lidiane Brito. As dificuldades da tarefa educativa na civilização, segundo Rousseau. <i>Revista Tempos E Espaços Em Educação (Online) (1970): Revista Tempos E Espaços Em Educação (Online)</i> , 1970-01-01. 2012b.	1			X			
121	FREITAS, Lidiane Brito. <i>Educar em sociedade: crítica à civilização e educação moral em Rousseau</i> . (Tese Doutorado em Educação) Pós-Graduação em Educação CNPQ, Ciências Humanas, Educacao, Universidade Federal de Sergipe, 2013.	2	X			X		
122	FRÉRY, N. Contre « l'éducation babillarde ». Babil et enfance chez Rousseau. <i>Revue d'Histoire Littéraire de La France</i> , 120(2), p. 341-350. 2020. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/26927814	1						X
123	GALLAGHER, Kathleen M. Original paper from girls to Slaves: Rousseau, Gendered education and the prison of Vanity. <i>Studies in Linguistics and Literature</i> , vol. 3, nº. 1, p. 84-94, 2019.	1	X					
124	GALLO, Silvio; GRISOTTO, Américo. Uma homenagem ao tricentenário de Rousseau. <i>Filosofia e Educação</i> , v. 4, n. 2, p.1-6, 2012.	1			X			
125	GARCIA, Manon. We Are not born submissive: how patriarchy shapes women's lives. In: <i>We are not born submissive</i> . Princeton University Press, 2021.	2	X					

Nº e Identificação	Legenda para Identificação ■ : Arquivo não recuperado ■ : Removido por Critérios de exclusão ■ : Trabalho Removido por qualidade 0 ou 1 ■ : Trabalho aceitos (qualidade 2 ou 3)	Nº de Retornos	Bases de Dados					
			Google Acad.	SciELO	Capes	BDTD	USP	JStor
Referência								
126	GATTI JÚNIOR, Décio. As ideias de Rousseau nos manuais de história da educação com autores estrangeiros publicados no Brasil (1939-2010). <i>Cadernos de História da Educação</i> , v. 13, n. 2, fev. 2015.	2			X			
127	GENÇ, Hanife Nalan. Jean-Jacques Rousseau'nun Emile'inde kadın eğitimi. <i>Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi</i> , v. 8, n. 1, p. 25-34, 2015.	2	X					
128	GEOFFROY-SCHWINDEN, Rebecca Dowd. A Lady-in-Waiting's Account of Marie Antoinette's Musical politics: women, music, and the French Revolution. <i>Women and Music: A Journal of Gender and Culture</i> , v. 21, p. 72-100, 2017.	1	X					
129	GILEAD, Tal. Rousseau, happiness, and the economic approach to education. <i>Educational Theory</i> , v. 62, n. 3, p. 267-285, 2012.	2	X					
130	GILEAD, Tal. Teachers of the people: political education in Rousseau, Hegel, Tocqueville, and Mill. <i>Educational Theory</i> , v. 68, n. 3, p. 373-378, 2018.	1			X			
131	GIRAUDO, Graciela Mónica. <i>Conservative and subversive forces in the social discourse in Pride and Prejudice: towards the construction of a new female consciousness</i> . 113 f. (Dissertação de Mestrado), Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, 2014.	2	X					
132	GODELEK, Kamuran. Rousseau as a philosopher of enlightenment and the equality of Sophie and Émile regarding education. <i>The European Journal of Social & Behavioural Sciences (EJSBS)</i> , Volume III, Selection & Peer-review under responsibility of the Editors, p. 417-428, 2012.	1	X					
133	GOMES, Bjorn. Emile the Citizen? A Reassessment of the relationship between private education and citizenship in Rousseau's political thought. <i>European Journal of Political Theory</i> , 17.2 p. 194-213, 2018.	1			X			
134	GOMES, Bjorn. Rousseau on citizenship and education. <i>The Palgrave Handbook of Citizenship and Education</i> , p. 79-93, 2020.	1	X					
135	GOMES FILHO, Antoniel dos Santos; SILVA, Lielton Maia; DUARTE, Sandra Mary. Jean-Jacques Rousseau: sociedade e educação. <i>Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia</i> , vol.11, nº.35, p. 254-266, 2017.	2	X		X			
136	GONÇALVES, Lílian Dilli. Concepções de educação e sociedade de Rousseau a Paulo Freire: a elaboração dos princípios de convivência. <i>Revista da Faculdade de Educação</i> , v. 19, n. 1, p. 57-70, 2013.	4	X		X			
137	GONDIM, Hamilton Cezar Gomes; VERAS, Roberto Pereira. A pedagogia Kantiana e a educação em Rousseau: comparações morais e políticas. <i>Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação</i> , n. 17, 2017.	1	X					
138	GRIFFITHS, Morwenna. Educational Relationships: Rousseau, Wollstonecraft and social justice. <i>Journal of Philosophy of Education</i> , Vol. 48, nº. 2, p. 339-354, 2014.	4	X		X			
139	GRISOTTO, Américo. O Curso de Deleuze sobre a filosofia política de Rousseau. <i>Filosofia e Educação</i> , v. 4, n. 2, p. 205-218, 2012.	1			X			
140	GROENINGER, Fabien. Ketty Jentzer (1881-1965), une gymnaste à l'institut Jean-Jacques Rousseau. <i>Spirale - Revue de Recherches en Éducation</i> , nº 68, p. 59-69, 2021.	1			X			
141	GUTIERREZ, L. Review of Cent ans de vie (1912-2012). La Faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation, héritière de l'Institut Jean-Jacques Rousseau et de l'ère piagétienne, by R. Hofstetter, M. Ratcliff, & B. Schneuwly. <i>Histoire de l'éducation</i> , 137, p. 159-163, 2013. http://www.jstor.org/stable/24577206	1						X

Nº e Identificação	Legenda para Identificação ■ : Arquivo não recuperado ■ : Removido por Critérios de exclusão ■ : Trabalho Removido por qualidade 0 ou 1 ■ : Trabalho aceitos (qualidade 2 ou 3)	Nº de Retornos	Bases de Dados					
			Google Acad.	SciELO	Capes	BDTD	USP	JStor
Referência								
142	HASAN, Mahmudul. Early defenders of women's intellectual rights: Wollstonecraft's and Rokeya's strategies to promote female education. <i>Paedagogica Historica</i> , London, v. 54, n. 6, p. 766-782, 2018.	2			X			
143	HERMANN, Nadja. Virtude e amor em Rousseau - virtue and love in Rousseau. <i>História da Educação</i> , v. 17, n. 41, pp 29-42, 2013.	4			X			
144	HERMANN, Nadja. DALBOSCO, Cláudio A. Condição humana e educação do amor-próprio em Jean-Jacques Rousseau. São Paulo: Edições Loyola, 2016. 278p. <i>Revista Hypnos</i> , n. 38, p. 131-135, 2017.	1	X					
145	HOLLAND, Brenna O.'Rourke. <i>Free market family: Gender, capitalism & the life of Stephen Girard</i> . Temple University, 2014.	1	X					
146	HOWLETT, John. <i>Progressive education: a critical introduction</i> . A&C Black, 2013.	2	X					
147	IGOR, Hector Oscar Arrese. The idea of liberty in the fictean natural right. <i>Anales del Seminario de Historia de la Filosofía</i> , p. 407-419, 2019.	1	X					
148	IKEDA, Yuko; TUIITE, Clara. <i>Femininity and Feminism in Jane Austen's Novels</i> . Hong Kong: Blackwell companions to literature and culture, A John Wiley & Sons, Ltda. Publication, 2009.	2	X					
149	İLHAN, Büşra Tombak. Moral education dichotomy in Rousseau: teaching good or hiding bad?. In: <i>ICPESS (International Congress on Politic, Economic and Social Studies)</i> . 2018.	1	X					
150	ISRAEL, Jonathan. Natural virtue versus book learning: Rousseau and the great enlightenment battle over education. <i>European Journal of Developmental Psychology</i> , v. 9, n. sup1, p. 6-17, 2012.	1	X					
151	JAHODA, Gustav. R.Hofstetter, M.Ratcliff, and B.Schneuwly (Eds.). Cent ans de vie, 1912 - 2012: la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Héritière de L'Institut Rousseau Et De L'Ère Piagetienne [One Hundred Years of Life, 1912-2012: The Faculty of Psycho. <i>Journal of the History of the Behavioral Sciences</i> , v. 49, n. 2, p. 214-216. 2013.	3			X			
152	JAMWAL, Shubhra. Feminist perspective in Wollstonecraft's Thoughts Of The Education of Daughters. <i>Indian Streams Research Journal (ISSN 2230-7850)</i> , V. 4, Issue-4, p. 1-4, 2014.	2			X			
153	JESUS, Edcarlos Oliveira de. <i>A educação do homem em Jean-Jacques Rousseau</i> . 37 f. (TCC: Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Filosofia) Universidade Federal do Recôncavo da Bahia Centro de Formação de Professores, Amargos (BA), 2017.	1	X					
154	JOFFE, Sharon L. <i>The Clairmont Family Journals: 1855-1885</i> . Routledge, 2021.	1	X					
155	JOHNSTON, Guillemette. Politics, Education, and Understanding: Anglo-American Readings and Misreadings of Rousseau in the 19th to 21st Centuries. <i>JPSE</i> , v. 3, p. 152-183, 2018.	1	X					
156	JONAS, Mark E. Rousseau on sex-roles, education and happiness. <i>Studies in Philosophy and Education</i> , v. 35, n. 2, p. 145-161, 2016.	3	X		X			
157	JUSTICE, Enquiry Concerning Political. Thoughts on the Education of Daughters 'frag-mentary, limited, and largely subjective', one biographer wrote, 'The great leap ahead in her thinking was still several years away'. 2 In <i>1790 Wollstonecraft published A Vindication of</i> . Routledge Encyclopaedia of Educational Thinkers, p. 77, 2016.	1	X					
158	KAWAUCHE, Thomaz. <i>Educação e filosofia no Emílio de Rousseau</i> . Editora Unifesp, 2021.	1	X					
159	KEDGLEY, Sue. <i>Fifty Years a Feminist</i> . Massey University Press, 2021.	1	X					

Nº e Identificação	Legenda para Identificação : Arquivo não recuperado : Removido por Critérios de exclusão : Trabalho Removido por qualidade 0 ou 1 : Trabalho aceitos (qualidade 2 ou 3)	Nº de Retornos	Bases de Dados					
			Google Acad.	SciELO	Capes	BDTD	USP	JStor
Referência								
160	KELLY, Laura. <i>William Thompson and Anna Wheeler: Equality and utilitarianism in the 19th century</i> . 285 f. (Tese de Doutorado em filosofia) Queen's University, Kingston, Ottawa (Canada), 2015.	1	X					
161	KETITI, Awatef. Body, gender, and power problematics manifested in Arab revolutions. <i>Al-Raida Journal</i> , p. 8-21, 2014.	1	X					
162	KHAN, Nazneen. Feminism: theory and praxis. <i>Contemporary Literary Review India</i> , v. 1, n. 4, p. 4-12, 2018.	1	X					
163	KINARD, Timothy A. Deconstructing delphinium: violence and flowers in Rousseau's <i>Émile</i> and Henke's <i>Chrysanthemum</i> . <i>Children's Literature in Education</i> , v. 43, n. 4, p. 303-322, 2012.	1			X			
164	KING, Nathan L. <i>The excellent mind: intellectual virtues for everyday life</i> . Oxford University Press, 2021.	1	X					
165	KLEIN, Joel Thiago. Considerações críticas acerca da educação cívica na filosofia política de Rousseau. <i>Revista Dissertatio de Filosofia</i> , v. 41, p. 249-291, 2015.	2	X		X			
166	KLEINAU, Elke. Botany and the taming of female passion: Rousseau and Contemporary educational concepts of young women. <i>Studies in Philosophy and Education</i> , v. 31 n. 5, p. 465-476, 2012.	1			X			
167	KNEŽIĆ, Ivana. The role of education in the formation of human sociability. <i>Journal of Education, Culture and Society</i> , v. 11. n. 1, p. 15-29, 2020.	1			X			
168	KONTIO, Kimmo. Jean-Jacques Rousseau on alienation, Bildung and education. In: <i>Theories of bildung and growth</i> . Brill Sense, 2012. P. 31-46.	1	X					
169	KOOPS, Willem. Jean Jacques Rousseau, modern developmental psychology, and education. <i>European Journal of Developmental Psychology</i> , v. 9, n. sup. 1, p. 46-56, 2012.	1	X					
170	KRUL, Alexandre José. Rousseau: a educação de Emílio nas primeiras etapas da sua vida. 2012. <i>Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências - Mestrado, Eventos Pedagógicos</i> , v. 7, n. 2, p. 608-609, 2016.	3	X		X	X		
171	PONTEL, Evandro; MASS, Olmaro Paulo. Liberdade, democracia e educação em Jean-Jacques Rousseau. In. KURLE, Adriano Bueno; Lopes Filho, Artur Rodrigo Itaquí (Org.); Santos, Rita de Cássia Grecco dos (Org.); Et al. <i>Educação e Filosofia</i> . Rio Grande: Ed. da FURG, 2014. P. 37-56.	1	X					
172	LAHIRI, Shruti. Visions on Female Education: Mary Wollstonecraft and Swami Vivekananda. <i>Labyrinth: An International Refereed Journal of Postmodern Studies</i> , v. 7, n. 1, 2016.	1	X					
173	LAMARRE, Jean-Marc. Alain Vergnioux, les lumières et l'éducation. Diderot, Rousseau, Helvétius. <i>Recherches en éducation</i> , v. 34, 2018.	2			X			
174	LECTURE, A. Morning. The woman teacher. National Union of Women Teachers (NUWT), <i>The Woman Teacher</i> . Vol 17, No 14, 1936.	1	X					
175	LEE, Olivia. Wollstonecraft, Kant, and China's one-child policy: the right to education vs. the right to life. In: <i>Peace in the twenty-first century</i> . 2012.	1	X					
176	LEFEBVRE, Alexandre. The Rights of Man and the Care of the Self. <i>Political Theory</i> , vol. 44, n.º. 4, p. 518-540, 2016.	1						X
177	LEHMANN, Sonja. Transnational identities in Michael Ondaatje's Fiction. In: REITEMEIER; Frauke (ed.). <i>Strangers, Migrants, Exiles</i> , Universitätsverlag Göttingen, 2012. P. 281-352	2	X					

Nº e Identificação	Legenda para Identificação ■ : Arquivo não recuperado ■ : Removido por Critérios de exclusão ■ : Trabalho Removido por qualidade 0 ou 1 ■ : Trabalho aceitos (qualidade 2 ou 3)	Nº de Retornos	Bases de Dados					
			Google Acad.	SciELO	Capes	BDTD	USP	JStor
Referência								
178	LEÓN, Miguel Angel Betancor; TORRANO; Conrad Vilanou. Fiesta, gimnasia y república: lectura espartana de tres modelos estatistas de educación física (Platón, Rousseau y El Jacobinismo Revolucionario) Party, Gymnastics and Republic: Spartan Vision on Three National Patterns of Physical Education (Plato, Rousseau and the Revolutionary Jacobinism). <i>Historia de La Educación</i> , vol. 14, p. 81-100, 2013.	2			X			
179	LIMA, Sónia Aires. <i>By the labour of the hands: a emancipação através do trabalho: protagonistas femininas na ficção de Anne Brontë</i> . 176 f. (Dissertação de Mestrado em Estudos de Cultura). Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, 2017.	2	X					
180	LIMA JUNIOR, Oswaldo Pereira de; DANTAS, Luana Cristina da Silva. A emancipação feminina no Iluminismo: um diálogo crítico entre Wollstonecraft e Rousseau / Women's emancipation in Enlightenment: a critical dialogue between Wollstonecraft and Rousseau. <i>Revista Juris Poiesis - Rio de Janeiro</i> . v. 23 - nº 31, p. 262-296, 2020.	1	X					
181	LIMING, Liu; ZHAOHUI, Zhong. Study on Negative Education of Rousseau and Its Contemporary Value. <i>The Modern Education Journal</i> , p. 05, 2014.	1	X					
182	LUCENA, André Queiroz de. Rousseau e as faces da representação: educação, instrumento político / Rousseau and the sides of the representation: education as a policy tool. <i>Trilhas pedagógicas</i> , v. 2, n. 2, p. 65-79, 2012.	2	X					
183	LUZ, Ana Cristina Batista. Rousseau: um olhar caleidoscópico sobre a relação cultura, educação e direito. <i>Fundamento - Revista de Pesquisa em Filosofia</i> , Universidade de Ouro-Preto, n. 15, p. 13-21, 2017.	1	X					
184	MA, Liang; LIANG, Yan. Research on the development of female physical education concept. <i>International Conference on Social Science, Management and Education</i> , p. 366-374, 2019.	2	X					
185	MACHADO, Diandra Dal Sent. Jean-Jacques Rousseau, Édouard Claparède e Jean Piaget: apontamentos acerca da ideia de educação funcional. <i>Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas</i> , v. 9, n. 2, p. 165-188, 2017.	2	X		X			
186	MACIEL, Ceila Portilho. <i>A educação natural em Rousseau: contribuições para a formação do homem</i> . 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.	2	X			X		
187	MAIA, Sandra Conceição Gonçalves; BORDIN, Reginaldo Aliçandro. Educação e conhecimento: Rousseau e a formação do Emílio. <i>VII Mostra Interna de Trabalhos de Iniciação Científica</i> , out. 2014.	1	X					
188	MANDAL, Debprasad. John Locke, Rousseau and John Dewey: conceptions of childhood education. <i>Journal of Education and Development</i> , p. 55-57, 2019.	1	X					
189	MANGIONE, Vanessa. Lord Byron's descendants: The Byronic hero in Lady Caroline Lamb, Charlotte Brontë, and Ellen Wood as a feminine critique of constricting gender roles in the nineteenth century. <i>Strangers, Migrants, Exiles</i> , 2012.	2	X					
190	MANZLER, Marianne. <i>Finding Queer Street: The Representation of Sexuality in Nineteenth-Century Literature</i> . 75 f. (Tese de Doutorado). The Ohio State University, 2012.	1	X					
191	MARCONDES, Moisés. <i>Sensibilidade e educação segundo o Emílio, de Rousseau</i> . 101 (Dissertação de Mestrado), Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.	1	X					

Nº e Identificação	Legenda para Identificação ■ : Arquivo não recuperado ■ : Removido por Critérios de exclusão ■ : Trabalho Removido por qualidade 0 ou 1 ■ : Trabalho aceitos (qualidade 2 ou 3)	Nº de Retornos	Bases de Dados					
			Google Acad.	SciELO	Capes	BDTD	USP	JStor
Referência								
192	MARIANNA, Szapu. Nők az Egész Emberiség Fényében: M. Wollstonecraft Vitája Rousseau-Val. Publicationes Universitatis Miskolcensis. <i>Sectio Philosophica</i> , v. 22, n. 1, p. 190-199, 2018.	1	X					
193	MARKS, Jonathan. Rousseau's critique of locke's education for liberty. <i>The Journal of Politics</i> , v. 74, n. 3, p. 694-706, 2012.	2			X			X
194	MARTINS, Custódia. Máscara e educação em Jean-Jacques Rousseau. <i>Diacrítica [online]</i> , vol. 26, nº. 2, p. 354-369, 2012. ISSN 0807-8967.	1		X				
195	MARTINS, Maurício Rebelo. Teoria crítica da sociedade e educação natural em Rousseau. <i>Revista Espaço Acadêmico</i> , v. 13, n. 147, p. 100-107, 2013.	2	X		X			
196	MARTINS, Adriano Eurípedes Medeiros. Rousseau e o artificialismo da educação. <i>VI Encontro Mineiro sobre Investigação na Escola (EMIE) e II Seminário Institucional do PIBID/UFU</i> , Uberaba (MG), out. 2015a.	1	X					
197	MARTINS, Adriano Eurípedes Medeiros. O duplo papel da educação formação versus corrupção: uma análise da questão à luz do pensamento de Jean-Jacques Rousseau. <i>Revista Filosofia Capital</i> , ISSN 1982-6613, v. 10, p. 48-59, 2015b.	1	X					
198	MARTINS, Adriano Eurípedes Medeiros. Renaturação ou corrupção: a encruzilhada da educação em Rousseau. <i>Revista Intersaberes</i> , v. 11, n. 23, p. 456-475, 2016.	3	X		X			
199	MATA, Vilson Aparecido da. Rousseau, corpo e infância: a educação do corpo infantil como projeto de formação humana. <i>Revista Dialectus - Revista de Filosofia</i> , v. 23, p. 307-25, 2021.	2	X		X			
200	MAXWELL, Elsa. <i>La escritura de mujeres, la esfera pública letrada y la autoría literaria femenina en el Caribe anglófono e hispano: los debates sobre la esclavitud y su abolición en el siglo XIX</i> . 210 f. (Tese de doutorado). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago de Chile, 2015.	1	X					
201	MAZAI, Norberto. <i>Educação em Jean-Jacques Rousseau: a tensão criadora entre o amour de soi même e o amour propre</i> . 113 f. (Tese de Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2014.	2	X			X		
202	MBURU, David N.P.; NYAGAH, Grace. Effects of gender role portrayal in textbooks in Kenyan primary schools, on pupils academic aspirations. <i>Problems of Education in the 21st Century</i> , v. 47, p. 100, 2012.	2	X					
203	MCDAYTER, Ghislaine. <i>Flirts and Other "Voluptuous Tyrants": Wollstonecraft, Rousseau and the politics of desire</i> . 2012.	1	X					
204	MESSENGER, Christian K. <i>Tender is the Night and F. Scott Fitzgerald's Sentimental Identities</i> . University of Alabama Press, 2015.	1	X					
205	Michaud, Olivier. Thinking about the nature and role of authority in democratic education with Rousseau's Emile. <i>Educational Theory</i> , v. 62, n. 3, p. 287-304, 2012.	1			X			
206	施旻 (MIN, Shi). <i>拨开尘封的历史: 西方女性文学十二讲 (Pondo de lado a história empoeirada: doze palestras sobre literatura feminina ocidental)</i> . Beijing Book Co. Inc., 2021.	2	X					
207	MONTAGANO, Elliot Thomas. <i>Rousseau and the Problem of Censorship: Freedom, Virtue, and the Education of the Citizen</i> . Tese de Doutorado. University of North Texas, 2020.	1	X					

Nº e Identificação	Legenda para Identificação ■ : Arquivo não recuperado ■ : Removido por Critérios de exclusão ■ : Trabalho Removido por qualidade 0 ou 1 ■ : Trabalho aceitos (qualidade 2 ou 3)	Nº de Retornos	Bases de Dados					
			Google Acad.	SciELO	Capes	BDTD	USP	JStor
Referência								
208	MONTEOLIVA, Mercedes Vico. Public education / popular education in Rousseau (1755-1771) educación publica-educación popular en Rousseau (1755-1771)." <i>Historia de La Educación</i> , v. 16, p. 233-39, 2013.	1			X			
209	MORAES, Mirela. <i>Educação e crítica da modernidade: um encontro entre Rousseau e Hokheimer</i> . 97 f. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2013.	2	X			X		
210	MOSER, Lilian Maria; CHARLES, Charlot Jn. As ideias de Rousseau sobre a educação infantil e sua contribuição para a atualidade. <i>Labi-rinto</i> , v. 28, n. 1, p. 232-246, 2018.	2	X		X			
211	MOURA, Rosana S. de. A interpretação da estética da infância em Rousseau e Benjamin. <i>Contrapontos: Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí</i> , v. 14, n. 1, p. 220, 2014.	1			X			
212	MURPHY, Olivia. A good spot for fault-finding: reading criticism in Mansfield Park. In: Jane Austen the Reader. <i>Palgrave Macmillan</i> , London, p. 91-120, 2013.	1	X					
213	NACHIF, Maria Eugenia; DE ALMEIDA, Ordália Alves; MELIM, Ana Paula. Diálogos com Rousseau e Emmi Pikler para pensar a educação da criança de zero a três anos. <i>Revista de Educação da Unina</i> , v. 2, n. 2, 2021.	1	X					
214	NASCIMENTO, Maria Ladjane do; RESENDE, João Roberto Ferreira; KOCHHANN, Andréa. Considerações sobre a educação de Emílio de Rousseau sob a ótica da aprendizagem significativa. <i>II Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão UEG</i> , Pirenópolis (GO), 2015	1	X					
215	NERY, Juliana Dias. <i>Rousseau e o conceito de infância: uma leitura a partir da obra Emílio ou Da Educação</i> . 28 f. (TCC do Curso de Pedagogia). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.	1	X					
216	NEWTON, David E. <i>Gender Inequality: A Reference Handbook</i> . ABC-CLIO, 2019.	1	X					
217	NODARI, Paulo César. Perfectibilidade, liberdade e educação em Rousseau. <i>Revista Dialectus - Revista De Filosofia</i> , v. 15, p. 253-267, 2019.	2	X		X			
218	NOGARO, Arnaldo; POKOJESKI; Sueli. O Conceito De Educação No Emílio De Rousseau. <i>Espaço Pedagógico</i> , v. 11 n. 2, p. 92-110, 2018.	1			X			
219	野口, 周一, (NOGUCHI, Shuichi 高崎経済大学非常勤). "ルソーの保育・教育思想をめぐって : 序説." 地域政策研究 = (Cuidados infantis e pensamentos educacionais de Rousseau: introdução de Noguch) <i>Studies of Regional Policy</i> , v. 22 n. 1, p. 33-42. 2019.	1			X			
220	NOGUEIRA, Edney Menezes; SANTOS, Patrícia Batista dos. os pressupostos antropológicos da educação em Rousseau. <i>Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional</i> , v. 10, n. 1, 2017.	1	X					
221	NORTON, Brian Michael. "Emma Courtney", feminist ethics, and the problem of autonomy. <i>The Eighteenth Century</i> , vol. 54, nº. 3, p. 297-315, 2013.	1						X
222	NZAHABWANAYO, Sylvestre. <i>Citizenship and values education in post-genocide Rwanda: An analysis of the Itorero training scheme for high school leavers</i> . (Tese de Doutorado) University of the Witwatersrand, Faculty of Humanities, School of Education. 2016.	1	X					

Nº e Identificação	Legenda para Identificação ■ : Arquivo não recuperado ■ : Removido por Critérios de exclusão ■ : Trabalho Removido por qualidade 0 ou 1 ■ : Trabalho aceitos (qualidade 2 ou 3)	Nº de Retornos	Bases de Dados					
			Google Acad.	SciELO	Capes	BDTD	USP	JStor
Referência								
223	OBIOHA, Evaristus C.; OGUGUO, Vincent Nwanosike. The urgency of rediscovering quality education for development in the light of Jean-Jacques Rousseau. <i>OWIJOPPA: A Publication of the Department of Philosophy and Religious Studies, Tansian University</i> , Vol. 3, nº. 1, Umunya, Nigeria, p. 74-87, 2019	1	X					
224	OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. O Emílio De Rousseau: Uma Obra De Pedagogia? <i>Filosofia e Educação</i> v. 4, n. 2, p. 7-33, 2012.	1			X			
225	OLIVEIRA, Débora de. Mary Wollstonecraft-Reflexões sobre a educação de filhas [Mary Wollstonecraft: Conformism and Rebellion in Thoughts on the Education of Daughters]: Cadernos de Tradução, n. 36. <i>Revista Ártemis</i> , João Pessoa, Vol.19, 2015.	4	X		X			
226	OLIVEIRA, Antônio Pedro Moura de. <i>A formação do homem: a relação entre educação e política no pensamento filosófico-educacional de Jean-Jacques Rousseau.</i> (Tese de Doutorado). Universidade do Minho, Portugal, 2017.	2	X					
227	OMIDI, Mahmud; MIRZAMOHHMADI, Mohammad Hassan; FARAGHI, Ghader. A comparative study between Rousseau and Ayatullah Javadi Amoli on the purposes of moral education: accommodation between naturalism and Revelation. <i>Revelatory Ethics</i> , v. 7, n. 2, p. 132-162, 2017.	1	X					
228	ÖNDER, Mustafa. J. J. Rousseau, Emile and religious education. <i>Universal Journal of Educational Research</i> , v. 6, nº. 7, p. 1539-1545, 2018.	2			X			
229	ONOFRE, Joelson Alves; SILVA, Vital Ataíde da. O Emílio de Rousseau: educação como via de liberdade. <i>XII Colóquio Nacional e V Colóquio Internacional do Museu Pedagógico</i> , p. 1133-1138, 2017.	1	X					
230	OSTERWALDER, Fritz. The modern religious language of education: Rousseau's Emile. <i>Studies in Philosophy and Education</i> , v. 31, n. 5, p. 435-447 2012.	1			X			
231	OWUSU-GYAMFI, Clifford. Who Won the Debate in Women Education? Rousseau or Wollstonecraft? <i>Journal of Education and Practice</i> , v. 7, n. 6, p. 191-193, 2016.	6	X		X			
232	ÖZTÜRK, Hatice KARAKUŞ. Mary Wollstonecraft'in kadın haklarının gerekçelendirilmesi kitabında Rousseau eleştirisi. <i>Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , v. 18, n. 2, p. 471-485, 2017.	1	X					
233	PAGNI, Pedro Angelo. Das virtualidades do cuidado da infância em Rousseau ao seu pleno governo na arte pedagógica. <i>Filosofia e Educação</i> , v. 4, n. 2, p. 177-204, 2012.	1			X			
234	PAIVA, Wilson Alves de. A questão da mulher em Rousseau e as críticas de Mary Wollstonecraft. <i>ethic@-An international Journal for Moral Philosophy</i> , v. 18, n. 3, p. 357-380, 2019.	2	X		X			
235	PAIVA, Wilson Alves de. As relações humanas como uma questão pedagógica: a conectividade humana em Rousseau. <i>Educação e Pesquisa</i> , Vol. 45, 2019.	2			X			
236	PAIVA, Wilson Alves de. Do projeto político-pedagógico de Rousseau: algumas considerações. <i>Educação & Sociedade</i> , v. 37 n. 134, p. 245-262, 2016.	2			X			
237	PANSARELLI, Michelle Larissa Gandolfo. <i>Natureza e educação: uma leitura do Segundo discurso e do Emílio de Jean-Jacques Rousseau.</i> 2014. (Dissertação do Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.	3	X			X	X	

Nº e Identificação	Legenda para Identificação ■ : Arquivo não recuperado ■ : Removido por Critérios de exclusão ■ : Trabalho Removido por qualidade 0 ou 1 ■ : Trabalho aceitos (qualidade 2 ou 3)	Nº de Retornos	Bases de Dados					
			Google Acad.	SciELO	Capes	BDTD	USP	JStor
Referência								
238	PAPASTEPHANOU, Marianna; GREGORIOU, Zelia. Locke's children? Rousseau and the Beans (Beings?) of the colonial learner. <i>Studies in Philosophy and Education</i> , v. 33, n. 5, p. 463-80, 2013.	1			X			
239	PARKER, Fred. <i>On Declaring Love: Eighteenth-century literature and Jane Austen</i> . Routledge, 2018.	1	X					
240	PATRICK, Justin Charles Michael. Dana Villa, "Teachers of the People: Political Education in Rousseau, Hegel, Tocqueville, and Mill". <i>Philosophy in Review</i> , v. 40, n. 4, p. 170-172, 2020.	1	X					
241	PECKOVER, Christopher. Realizing the natural self: Rousseau and the current system of education. <i>Philosophical Studies in Education</i> , v. 43, p. 84-94, 2012.	2	X		X			
242	PEETERS, Oscar Y. <i>Educating liberty: Rousseauian influences on the progressive education systems of Maria Montessori and Helen Parkhurst</i> . (Dissertação de Mestrado) 2012.	1	X					
243	PEÑA, Andrés Klaus Runge; GAVIRIA, Diego Alejandro Muñoz; CRUZ, Carlos Ospina. Relations between the knowledge of education and training (pedagogy), and the knowledge of humankind (anthropology) in comenius, Rousseau and Kant: Contributions of Pedagogical Anthropology. Artículo de Revisión. <i>Pedagogía y Saberes</i> No. 43 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. 2015. p. 9-28, 2015.	2	X		X			
244	PEREIRA, Vilmar Alves. A educação como ponto de confluência na obra de Jean-Jacques Rousseau. <i>Filosofia e Educação</i> , v. 4, n. 2, p. 34-63, 2012.	2	X		X			
245	PEREIRA, Keyla Priscilla Rosado. <i>Condição da mulher e educação feminina no Jornal O Operário (1909-1913): aproximações e distanciamentos entre positivismo e anarquismo</i> . 154 f. (Dissertação de Mestrado) PPGEd-So, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba (SP), 2019.	1	X					
246	PEREIRA, Vilmar Alves; LEIRIA, Rossana Daniela Cordeiro. A atualidade do contrato social de Rousseau: contribuições para a educação. <i>Cadernos de Educação</i> , n. 41, 2012.	1	X					
247	PERUZZO, Nara Aparecida. <i>Educação, mulher e política: diálogos em Rousseau</i> . 2012. 74 f. (Dissertação de Mestrado) Mestrado em Educação, UPF (Universidade de Passo Fundo), Passo Fundo, 2012.	1	X					
248	PIMENTA, Winney Aguiar; URBANO, Ana Beatriz Rangel. Reflexões sobre a educação fundamentadas nos pressupostos filosóficos de Rousseau e sua relação com a atualidade. <i>Conedu: VI Congresso Nacional de Educação</i> , 2019.	1	X					
249	PINHEIRO, Raquel Lopes Pereira. <i>Modernidade e sensibilidade: a nova imagem de infância, criança e educação em Rousseau</i> . 92 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020	1	X					
250	PINHEIRO, Veralucia; BEZERRA, Nilson Pereira. A prática da liberdade no estado moderno nas concepções de John Locke e Jean-Jacques Rousseau. <i>Contrapontos: Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí</i> , v. 18, n. 1, p. 2, 2018.	1			X			
251	PINHEIRO-MARIZ, Josilene; CARVALHO, Aldenora Márcia C. Pinheiro. Da natureza, dos homens e das coisas: entre os efeitos estéticos da obra e a concepção de educação na obra Emílio, de Jean-Jacques Rousseau. <i>Guavira Letras</i> , n. 18, 2015.	1	X					

Nº e Identificação	Legenda para Identificação ■ : Arquivo não recuperado ■ : Removido por Critérios de exclusão ■ : Trabalho Removido por qualidade 0 ou 1 ■ : Trabalho aceitos (qualidade 2 ou 3)	Nº de Retornos	Bases de Dados					
			Google Acad.	SciELO	Capes	BDTD	USP	JStor
Referência								
252	PIOZZI, Patrizia. Rousseau e Condorcet: educação pública versus educação estatal. <i>Educação & Sociedade</i> , v. 37, p. 337-348, , p. 337-348. 2016. ISSN 1678-4626.	7	X	X	X			
253	POLASKY, Janet. 6. The revolutionary household in fiction: “To govern a family with judgment”. In: <i>Revolutions without Borders</i> . Yale University Press, 2015. P. 172-193.	1	X					
254	POONACHA, Veena. Framing Gender Identities in Education Philosophy: Jean Jacques Rousseau and Mary Wollstonecraft. <i>Indian Journal of Gender Studies</i> , v. 23, n. 3, p. 415-436, 2016.	6	X		X			
255	POTESTIO, Andrea. <i>La formazione umana come progetto</i> : attualità del pensiero pedagogico di J.-J. Rousseau Human education as a project: current relevance	1	X					
256	PROENÇA, Kátia Aparecida Poluca. <i>Rousseau: a educação da mulher e sua formação cívica</i> . 125 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas (RS) 2017.	1	X					
257	PRUNEAN, Alexandra; et al. <i>Commercial strategies in paratextual features of late eighteenth-century children’s books</i> . Universitat Autònoma de Barcelona, 2016.	2	X					
258	PUYOL, Angel. Political fraternity: democracy beyond freedom and equality. In: <i>Political Fraternity</i> . Routledge, 2019.	2	X					
259	QUINTELLA, Siumara da Silveira Melo; LASTÓRIA, Luiz Antonio Calmon Nabuco. Notas sobre o conceito de formação “Bildung” em Goethe e Rousseau. <i>Revista Eletrônica de Educação</i> , São Carlos, v. 12, n. 3, p. 723-40, 2018.	1			X			
260	RANGARATNAM, Sarah. <i>Girls’ voices of the eighteenth century: the development of a genre for young female readers, 1740-1800</i> . 195 f. (Ph.D. Dissertation). Department of English and Film Studies, Wilfrid Laurier University 2018.	2	X					
261	RAWLINSON, Mary C. 1. State of nature!. In: <i>Just Life</i> . Columbia University Press, p. 9-48, 2016.	3	X					
262	REES-MOGG, Emma. <i>The works of Mary Wollstonecraft: Thoughts on the Education of Daughters The Female Reader Original Stories Letters on the Management of Infants Lessons</i> . 2020.	1	X					
263	REIS, Lia Presgrave. <i>Perfectibilidade e educação moral no Emílio de Rousseau: uma conexão necessária</i> . 2015. 92 f. (Dissertação da Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.	2	X			X		
264	REISERT, Joseph R. Kant and Rousseau on moral education. In: <i>Kant and Education</i> . Routledge, 2012. p. 36-49.	1	X					
265	REITEMEIER, Frauke (Ed.). Strangers, Migrants, Exiles: Negotiating Identity in Literature. <i>Strangers, Migrants, Exiles</i> , Göttinger Schriften zur Englischen Philologie - Band 6, Universitätsverlag Göttingen, 2012.	4	X					
266	REUTER, Martina. Like a fanciful kind of half being’: Mary Wollstonecraft’s Criticism of Jean-Jacques Rousseau. <i>Hypatia</i> , vol. 29, nº. 4, p. 925-941, 2014.	2	X		X			X
267	REUTER, Martina. Jean-Jacques Rousseau and Mary Wollstonecraft on the Imagination. <i>British Journal for the History of Philosophy</i> , v. 25, n. 6, p. 1138-1160, 2017.	2	X		X			
268	RIOS, Míriam Benites; BRANCO, Lilian Soares Alves; CONTE, Elaine. As implicações e o respaldo da obra de Rousseau na educação. <i>Revista Teias</i> , Rio de Janeiro, v. 21, p. 271-286, 2020.	2	X		X			

Nº e Identificação	Legenda para Identificação ■ : Arquivo não recuperado ■ : Removido por Critérios de exclusão ■ : Trabalho Removido por qualidade 0 ou 1 ■ : Trabalho aceitos (qualidade 2 ou 3)	Nº de Retornos	Bases de Dados					
			Google Acad.	SciELO	Capes	BDTD	USP	JStor
Referência								
269	ROJAS, María Cristina Conforti. Educación De La Naturaleza Y Profesión De Fe Del Vicario Saboyano de Rousseau. <i>Universitas Philosophica</i> n. 34.68, p. 285-296, 2017.	1			X			
270	ROSA, Waldirene Aparecida. <i>Perspectiva comparativa do pensamento filosófico-educacional de comenius e de Rousseau para a educação</i> . 109 f. (Dissertação de Mestrado) Universidade de Uberaba (UNIUBE), 2017.	1	X					
271	榎, hitomi (SAKAKI, Hitomi). 『エミール』におけるルソーの <amour-propre> (利己愛) 論 <amour-propre> の両義性をめぐって. 函館短期大学紀要 (Teoria do “amor-próprio” (amor egoísta) de Rousseau em "Emile" - Sobre a ambigüidade de “amor-próprio”) 45 (2018): 83-92. Web.	1			X			
272	SANTA, Fernando Dala. A criança e o seu mundo: considerações acerca da educação natural nos dois primeiros livros do Emílio de Rousseau. <i>Educação</i> , UFSM, v. 45, 2020.	2	X		X			
273	SANTOS, Mariana Dias Pinheiro. Educação Feminina: Uma crítica de Mary Wollstonecraft à John Gregory. <i>Trapiche-Educação</i> , Cultura & Artes, n. 3. S.d.	1	X					
274	SANTOS, Anderson Carvalho dos. <i>Fortalecimento do corpo e educação dos sentidos: as primeiras lições de Rousseau para a formação do Emílio autônomo</i> . 95 f. (Dissertação de Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016a.	2	X			X		
275	SANTOS, Almir Paulo dos. Educação “pelas coisas”, princípio pedagógico no iluminismo de Rousseau. <i>Educação</i> , v. 39, n. Esp, p. s96-s105, 2016b.	4	X		X			
276	SANTOS, Whesley Fagliari dos. <i>Jean-Jacques Rousseau: a formação moral através de uma educação da razão sensitiva</i> . 2019. 119 f. (Dissertação de Mestrado em Filosofia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2019.	2	X			X		
277	SANTOS JUNIOR, Francisco Joatan Freitas; MÁXIMO JÚNIOR, Januário Rosendo; SANTOS, Maria Terla Silva Carneiro dos. Educação e infância em Rousseau: um olhar contemporâneo a partir da obra Emílio. <i>Teorias da Educação e Formação de Professores</i> , p. 39.	1	X					
278	SAVRUK, Demet; KENAN, Seyfi. On moral development in education through experience: natural and free human being in Rousseau. <i>Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi</i> , Vol.9 , n. 26, p. 126-154, abr. 2021.	2	X		X			
279	SBRANA, Roberta Aline, and Marcus Vinicius Cunha. A Pedagogia Retórica Em Jean-Jacques Rousseau E John Dewey. <i>Teoria E Prática Da Educação</i> , V. 22.2 p. 23-40, 2019.	1			X			
280	SBRANA, Roberta Aline et al. O processo decisório em Charles Edward Lindblom e a vontade geral em Jean-Jacques Rousseau: reflexões acerca da participação política e da necessidade de educação para essa participação. <i>Revista on line de Política e Gestão Educacional</i> , p. 467-488, 2017.	3	X		X			
281	SCHAEFFER, Denise. Rousseau on Education, Freedom, and Judgment. Penn State University Press, 2021.	1	X					
282	SCHEY, Taylor. The Ends of Pleasure. <i>The Eighteenth Century</i> , vol. 57, nº. 1, p. 157-161, 2016.	1						X
283	SCHLICK, Yaël. Feminism and the politics of travel after the enlightenment. Lexington Books, 2012.	2	X					

Nº e Identificação	Legenda para Identificação ■ : Arquivo não recuperado ■ : Removido por Critérios de exclusão ■ : Trabalho Removido por qualidade 0 ou 1 ■ : Trabalho aceitos (qualidade 2 ou 3)	Nº de Retornos	Bases de Dados					
			Google Acad.	SciELO	Capes	BDTD	USP	JStor
Referência								
284	SCHUARTZ, Paula. <i>As implicações da definição de natureza e sociedade na educação do homem e do cidadão, segundo Rousseau</i> . 37 f. (TCC - Monografia de Especialização). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015	1	X					
285	SCOTT, John T. Do you see what i see? The education of the reader in Rousseau's "Emile." <i>The Review of Politics</i> , v. 74 (3), p. 443-464, 2012. http://www.jstor.org/stable/23263384	1						X
286	SCOTT, John T. The illustrative education of Rousseau's Emile. <i>The American Political Science Review</i> , v. 108(3), p. 533-546, 2014. http://www.jstor.org/stable/43654391	1						X
287	SHEHABUDDIN, Elora. <i>Sisters in the Mirror: a history of muslim women and the global politics of feminism</i> . Univ of California Press, 2021.	1	X					
288	SHUFFELTON, Amy. Jean-Jacques Rousseau, the Mechanised Clock and Children's Time. <i>Journal of Philosophy of Education</i> , v. 51, n. 4, p. 837-849. 2017.	1			X			
289	SIERRA-ARIZMENDIARRIETA, Beatriz; PÉREZ-FERRA, Miguel. La Educación En J.J. Rousseau: Un Antecedente Metodológico De la enseñanza basada en la formación en competencias/education in J.J. Rousseau: a methodological antecedent of competence based teaching. <i>Revista Complutense de Educación</i> , v. 26 n.1 p. 121, 2015.	2			X			
290	SILVA, Jose Augusto Medeiros. Educação, trabalho e liberdade em Rousseau. <i>Revista Húmus</i> , v. 2, n. 6. 2012.	1	X					
291	SILVA, Diogenes Galdino Morais. <i>À procura da criança: sentimento e educação negativa em J.-J. Rousseau</i> . 2014. 95 f. (Dissertação de Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.	3	X			X		
292	SILVA, Priscilla Stuart da. O gabinete de Emílio é a terra inteira: viagem e formação em Jean-Jacques Rousseau. <i>Filosofia e Educação</i> , v. 9, n.2, p. 137. 2017.	1			X			
293	SILVA, Antonio Cesar Ferreira da. Rousseau: indivíduo, república e educação. <i>Revista Dialectus - Revista de Filosofia</i> , v.15, p. 36-53, 2019.	2	X		X			
294	SILVA, Alexandre Rodrigo Nishiwaki da; CONTI, Celso Luiz Aparecido. As ideias pedagógicas de Rousseau e Pestalozzi: apontamentos sobre o projeto de masculinidade iluminista. <i>Teoria e Prática da Educação</i> , v. 21, n.1, p. 53-66. 2018.	1			X			
295	SILVA, Cláudia da; FAÇANHA, Luciano da Silva. A educação como máscara: uma análise a partir das contribuições de Jean-Jacques Rousseau. In: <i>I Congresso Internacional Rousseau X Kant UFMA; III Congresso Nacional Jean-Jacques Rousseau UFMA: estética e representação; I Congresso Kant UFMA: liberdade, justiça e dignidade</i> , 2019.	1	X					
296	SILVA, Marcone Pereira da; et al. Gestão participativa como proposta de democratização da educação à luz do contrato social de Rousseau. In. Editora Poisson. <i>Educação no Século XXI</i> -Volume 28, Gestão e Políticas Públicas, Belo Horizonte - MG: Poisson, 2019. P. 6-10	1	X					
297	SILVA, Geraldo Márcio da; GUIMARÃES, Ged. O papel do governo legítimo segundo Jean-Jacques Rousseau. (Mestrando em Educação) PPG-IELT-UEG. In: <i>I Congresso Internacional Rousseau X Kant UFMA; III Congresso Nacional Jean-Jacques Rousseau UFMA: estética e representação; I Congresso Kant UFMA: liberdade, justiça e dignidade</i> , p. 62-88, 2019.	1	X					

Nº e Identificação	Legenda para Identificação ■ : Arquivo não recuperado ■ : Removido por Critérios de exclusão ■ : Trabalho Removido por qualidade 0 ou 1 ■ : Trabalho aceitos (qualidade 2 ou 3)	Nº de Retornos	Bases de Dados					
			Google Acad.	SciELO	Capes	BDTD	USP	JStor
Referência								
298	SILVA, Vital Ataíde da; ONOFRE, Joelson Alves. A educação em Rousseau: liberdade como ponto fulcral. <i>Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências</i> , v. 6, n. 2, p. 216-230, 2017.	1	X					
299	SILVEIRA, Taynara Pereira. <i>Linguagem e educação: um estudo acerca da primeira e segunda infância no Emílio ou Da Educação do filósofo Rousseau</i> . 98 f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.	1	X					
300	SOËTARD, Michel. Crise De la modernité (de la post-modernité ?), ressort de l'éducation. Rousseau, Pestalozzi et les autres. <i>Recherches En éducation</i> , 05 de abr. 2021.	1			X			
301	SOLANA, Mariela; VACAREZZA, Nayla Luz. Sentimientos Feministas. <i>Estudos Feministas</i> , vol. 28, no. 2, p. 1–15, 2020. Disponível em: JSTOR, www.jstor.org/stable/26965110. Acessado em: 21 jul. 2021.	1						X
302	SOUSA, Ronés Aureliano de. <i>Educação em Rousseau: formando homens e cidadãos</i> . 112 f. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia (MG), 2015.	1	X					
303	SOUZA, Rachel Ramos de. <i>Educação, corpo e natureza na obra "O Emílio" de Jean-Jacques Rousseau</i> . 1 recurso online, 101 f. (Dissertação de mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2016.	1				X		
304	SOUZA, Rosiris Pereira de. Rousseau e a educação da infância. <i>Revista Latino-Americana de História-UNISINOS</i> , v. 6, n. 18, p. 7-19, 2017.	1	X					
305	SOUZA, Rodolfo de. <i>A educação segundo o princípio da natureza em Jean-Jacques Rousseau</i> . 113 f. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas (SP), 2021a.	1	X					
306	SOUZA, Paola Nunes de. A educação e ordem natural: reflexões sobre O Emílio de Rousseau. <i>Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional (Curitiba. Online)</i> , Vol.16 (43), out. 2021b.	2			X			
307	SOUZA FILHO, Homero Santos. <i>Educação e desnaturação no Emílio de Rousseau</i> . 2015. (Dissertação de Mestrado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2015.	3	X			X	X	
308	SPINELLI, Leticia Machado. Rousseau: a cumplicidade entre natureza e patriarcado na educação de Sofia. <i>Anais eletrônicos do VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, do III Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e do III Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade</i> [recurso eletrônico], Rio Grande, FURG, p. 388-416, 2018.	1	X					
309	STEHLIK, Thomas. <i>Educational philosophy for 21st century teachers</i> . Springer, 2018.	1	X					
310	STERNE, A. Sentimental Journey. 4 <i>Constructing Human Ruin. Ruined by Design: Shaping Novels and Gardens in the Culture of Sensibility</i> , p. 153, 2013.	1	X					
311	STRECK, Danilo Romeu. Rousseau e os paradoxos da educação latino-americana. <i>Cadernos de Educação</i> , n. 41, 2012.	1	X					
312	STRECK, Danilo Romeu. Rousseau & a educação. Autêntica, <i>Cadernos de Educação</i> , v. 41 (FaE/PPGE/UFPel), Pelotas, p. 69-83, janeiro/fevereiro/abril, 2012.	1	X					

Nº e Identificação	Legenda para Identificação ■ : Arquivo não recuperado ■ : Removido por Critérios de exclusão ■ : Trabalho Removido por qualidade 0 ou 1 ■ : Trabalho aceitos (qualidade 2 ou 3)	Nº de Retornos	Bases de Dados					
			Google Acad.	SciELO	Capes	BDTD	USP	JStor
Referência								
313	SULLIVAN, David. Education, <i>Liberal Democracy and Populism: Arguments from Plato, Locke, Rousseau and Mill</i> . Routledge, 2019.	1	X					
314	鈴木, 剛 (SUZUKI, Takeshi). "ルソ－の消極教育論を再考する : 「人間の条件の研究」という視座から." 北星学園大学文学部北星論集 = ("Repensando a teoria da educação negativa de Rousseau: da perspectiva da 'condição humana'"). Hokusei Gakuen University Faculdade de Letras Coleção Hokusei Gakuen). <i>Hokusei Review</i> , the School of Humanities, vol. 56, n. 2, p. 9-23, 2019.	1			X			
315	SZCZAP, Agnieszka; et al. Polemika Mary Wollstonecraft z poglądami Jeana J. Rousseau na temat wychowania i edukacji kobiet. <i>Wychowanie w Rodzinie</i> , v. 12, n. 2, p. 39-50, 2015.	1	X					
316	SZKUDLAREK, Tomasz et al. Theory as ontological rhetoric: Rousseau and the crystallization of the discourse of education. <i>Kultura-Spoleczeństwo-Edukacja</i> , n. 2, p. 51-76, 2017.	1	X					
317	TAYLOR, Barbara. Rousseau and Wollstonecraft: solitary walkers. <i>Thinking with Rousseau: From Machiavelli to Schmitt</i> , p. 211-234, 2017.	1	X					
318	寺崎, 恵子 (TERASAKI, Keiko). Rousseau's thesis of natural language: linguistic development and education in infancy (abstract). 聖学院大学総合研究所紀要 = <i>Seigakuin University General Research Institute Bulletin</i> , nº. 62, p. 8, 2016.	2			X			
319	THEODORO, Ana Carolina. Natureza, sociedade e educação: elementos para uma leitura contextualizada de Emílio, de Jean Jacques Rousseau. <i>Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados</i> , v. 38408, p. 43, 2019.	1	X					
320	THRIFT, Erin. <i>What is social justice?: Implications for the field of education</i> . (Tese de Doutorado) Education: Faculty of Education, 2019.	1	X					
321	TIDMAN, Gemma. Éduquer, gouverner: lire 'Émile, Ou, De L'éducation' de Rousseau Avec Michel Foucault. Par Valérie Pérez." <i>French Studies</i> , v. 72, n.3 p. 437-38. 2018.	1			X			
322	TIDMAN, Gemma. Teachers of the people: political education in Rousseau, Hegel, Tocqueville, and Mill. By Dana Villa. Chicago, IL: University of Chicago Press. 2017. 376 P., ISBN 978-02-264-6749-8. <i>Journal for Eighteenth-Century Studies</i> , v. 42 (3), p. 393 e 394. 2019.	3			X			
323	TOCZYSKI, Suzanne. Review of Rousseau et l'idée d'éducation: essai suivi de "Pestalozzi juge de Jean-Jacques, by Michel Soënard. <i>The French Review</i> , 87 (2), p. 242-244, 2013.	1						X
324	TOMÉ, Dyeinne Cristina; QUADROS, Raquel dos Santos; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Algumas considerações sobre a concepção de educação em Rousseau. <i>Seminário de pesquisa do PPE</i> , Universidade Estadual de Maringá, p. 1-13, maio 2012.	1	X					
325	TORRIJO, Hugo Rangel. Rousseau y la educación ciudadana moderna. Sus conceptos políticos y educativos vistos desde Latinoamérica. Ixtli. <i>Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación</i> , v. 2, n. 3, p. 185-206, 2015.	1	X					
326	TREVISAN, Diego Kosbiau. Disciplina como educação negativa da razão pura. sobre uma possível influência de Rousseau na formação da filosofia crítica de Kant. <i>Estudos Kantianos [EK]</i> , v. 3, n. 02, 2015.	2	X		X			
327	TROFIN, Liliana; TOMESCU, Mădălina. Discrimination against women. A historical perspective. <i>The exercise of the right to non-discrimination and equal opportunities in the contemporary society</i> , p. 72-82, 2014.	1	X					

Nº e Identificação	Legenda para Identificação ■ : Arquivo não recuperado ■ : Removido por Critérios de exclusão ■ : Trabalho Removido por qualidade 0 ou 1 ■ : Trabalho aceitos (qualidade 2 ou 3)	Nº de Retornos	Bases de Dados				
			Google Acad.	SciELO	Capes	BDTD	USP
Referência							
328	TROHLER, Daniel. Rousseau's Emile, or the fear of passions. <i>Studies in Philosophy and Education</i> , v. 31 n.5, p. 477-489, 2012.	1			X		
329	TRÖHLER, Daniel. Introduction: do we have good reasons to commemorate Rousseau in 2012? <i>Studies in Philosophy and Education</i> , v. 31 n.5, p. 431-434, 2012.	1			X		
330	TSIEN, Jennifer Shianling. Rousseau et l'idée d'éducation: essai suivi de 'Pestalozzi Juge de Jean-Jacques' by Michel Soëtard (review). <i>French Studies</i> , 67.4, p. 560-61, 2013.	2			X		
331	TURAL, Ayşegül. An analysis of Rousseau's Emile from the perspective of values in social studies education program. <i>Journal of Academic Social Science Studies</i> , v. 11 n.66, p. 69-75, 2019.	1			X		
332	TURNER, Frank M. The ideology of separate gender spheres (Capítulo 13: A ideologia de esferas de gênero separadas). In: <i>European intellectual history from Rousseau to Nietzsche</i> . New Haven: Yale University Press, 2018. p. 208-225.	1	X				
333	TUSSET, Igor Rocha. As relações entre educação jurídica e poder: reflexões a partir do pensamento de Rousseau e Rancière. <i>Seminário Internacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea</i> , n. 11, 2014.	2	X		X		
334	植田, 啓嗣 (UEDA, Keiji). "ヨーロッパ啓蒙思想と近代公教育論の考察: ロック, ルソー, コンドルセを中心に." (Consideração do pensamento iluminista europeu e da teoria da educação pública moderna: Focusing on Rock, Rousseau, Condorcet de Ueda) <i>Fukushima Daigaku Ningen Hattatsu Bunka Gakurui Ronshuu</i> n. 34, p. 1-11, 2021.	1			X		
335	VALENTE, Wagner Rodrigues. História da educação matemática e os arquivos do instituto Jean-Jacques Rousseau da Universidade de Genebra: buscando Claparède e encontrando André Rey. <i>Argumentos Pró-Educação</i> , v. 1, n. 3, 2016.	2	X		X		
336	VANTIN, Serena. Religione, virtù, educazione negli scritti pedagogici di Mary Wollstonecraft/Religion, Virtue, Education in the Pedagogical Writings of Mary Wollstonecraft. <i>AG About Gender - Revista internacional de estudos de gênero</i> , Vol. 5 Nº 10 anno, p. 1-14, 2016	1	X				
337	VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tânia Maria Rodrigues. Educação e liberdade em Rousseau. <i>Educação & Formação</i> , v. 3, n. 2, p. 210-223, 2018.	3	X		X		
338	VENTURINI, Sandra Mara; et al. <i>Gestão da permanência de acadêmicas em cursos de formação docente: uma questão de gênero</i> . 145 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.	1	X				
339	VERDERAME, M. English Novelists Read the French Revolution. <i>The Eighteenth Century</i> , 53(1), p. 129-133. 2012. From http://www.jstor.org/stable/41468169	1					X
340	VICENTE, José João Neves Barbosa. Educação no Emilio de Rousseau. <i>Revista Espaço Acadêmico</i> , v. 13, n. 150, p. 54-62, 2013.	2	X		X		
341	VÍNAO, España Antonio. Recepcion of Rousseau in formation initial of primary school teachers (spain, 20th Century). <i>História da Educação</i> , v. 17 (41), p. 11-28, 2013.	2			X		
342	VITORINO, Artur José Renda; PIRES, Pedro Serafim Anes; BROGIATO, Renato Grieco. Rousseau and his child-centered, anticultural education Rousseau e sua educação infantocêntrica e anticultural. <i>Revista de Educação PUC-Campinas</i> , v. 25, p. 1-11, 2020.	5	X		X		

Nº e Identificação	Legenda para Identificação ■ : Arquivo não recuperado ■ : Removido por Critérios de exclusão ■ : Trabalho Removido por qualidade 0 ou 1 ■ : Trabalho aceitos (qualidade 2 ou 3)	Nº de Retornos	Bases de Dados				
			Google Acad.	SciELO	Capes	BDTD	USP
Referência							
343	WARMAN, C. (Ed.). Four aphorisms from Louis de Jaucourt (1704-1779), 'Intolerant', from the Encyclopédie, 1765; William Warburton (1698-1779), Essay on Egyptian Hieroglyphics, 1744; Rousseau, Émile, or On Education; and Anon., 'Refugees', from the Encyclopédie, 1765. In <i>Tolerance: The Beacon of the Enlightenment</i> , 1st ed., Vol. 3, p. 41-42, 2016a. Open Book Publishers. http://www.jstor.org/stable/j.ctt19b9jvh.20	1					X
344	WARMAN, C. (Ed.). Three aphorisms from Diderot, The Philosopher and Marshal's Wife Have a Deep Chat, 1774; Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Émile, or On Education, 1762; and Frederick the Great of Prussia (1712-1786). In <i>Tolerance: The Beacon of the Enlightenment</i> , 1st ed., Vol. 3, p. 31-32, 2016b. Open Book Publishers. http://www.jstor.org/stable/j.ctt19b9jvh.14	1					X
345	WARMAN, C. (Ed.). Three aphorisms from Rousseau, Émile, or on Education; Voltaire, Letter to the King of Prussia, 20 December 1740; and Jaucourt, 'Tolerance', censored article from the Encyclopédie. In <i>Tolerance: The Beacon of the Enlightenment</i> , 1st ed., Vol. 3, p. 128-129, 2016c. Open Book Publishers. http://www.jstor.org/stable/j.ctt19b9jvh.63	1					X
346	WENDT, Cristiano Eduardo; DALBOSCO, Claudio Almir. Iluminismo pedagógico e educação natural em Jean-Jacques Rousseau. <i>Educação</i> (UFMS), Santa Maria, Rio Grande Do Sul, v. 37, n. 2, p. 229-240, 2012.	4	X		X		
347	WENYUAN, Zeng. <i>From "Human Being" to "Citizen"—After reading Emile, or On Education by Rousseau.</i> 山东大学法律评论, 2012.	1	X				
348	WERTZ, Spencer K. Taste and Food in Rousseau's Julie, or the New Heloise. <i>The Journal of Aesthetic Education</i> , v. 47 (3), p. 24-35 2013.	1			X		
349	WILLIAMS, David Lay. Rousseau on Education, Freedom, and Judgment. (Book Review). <i>The Historian</i> , v. 78, n. 3, p. 589. 2016.	4	X		X		
350	WILLIAMS, Valerie. <i>Motherhood and the education of future subjects in Hobbes, Locke, and Wollstonecraft.</i> (Tese de Doutorado). Boston University, 2018.	1	X				
351	WODZIK, Justyna. Mary Wollstonecraft i feministyczna krytyka Emila JJ Rousseau. Przegląd Filozoficzny. <i>Nowa Seria</i> , n. 4, p. 349-361, 2012.	1	X				
352	Wolfe, Charles T. "Øyvind Gjems Fjeldbu, Éducation Et Images Mentales Dans L'Émile De Jean-Jacques Rousseau: étude D'un Modèle Cognitif Et Rhétorique (Trondheim: Faculté des Lettres, Université des Sciences et Techniques de Norvège, 2011). 251 p." 1700-tal: <i>Nordic Journal for Eighteenth-Century Studies</i> , n. 9, p. 140-144, 2015.	1			X		
353	WURL, Ruth. <i>Writing Women: Gender, Alterity, and Representation in Russian Realism.</i> Stanford University, 2020.	1	X				
354	XAVIER, Antônio Roberto; XAVIER, Lisimére Cordeiro do Vale. Rousseau: retalhos biográficos e práticas pedagógicas em Emílio, ou da educação. <i>ECHE – ENHIME: XII Encontro Cearense de História da Educação, II Encontro Nacional do Núcleo de História E Memória da Educação</i> , 2013.	1	X				
355	XIAO-GUANG, D. A. I. "Civil Education" and Rousseau's Reflections on Enlightenment. <i>Journal of Renmin University of China</i> , v. 26, n. 3, p. 25, 2012.	1	X				

Nº e Identificação	Legenda para Identificação ■ : Arquivo não recuperado ■ : Removido por Critérios de exclusão ■ : Trabalho Removido por qualidade 0 ou 1 ■ : Trabalho aceitos (qualidade 2 ou 3)	Nº de Retornos	Bases de Dados					
			Google Acad.	SciELO	Capes	BDTD	USP	JStor
Referência								
356	YAYAN, Didem. Patrick Süskind'in "Maître Mussard'in Vasiyeti" Adli Postmodern Metninin Anafigürü Olarak Jean- Jacques Rousseau. <i>International Journal of Languages Education and Teaching</i> , n. 7 (3), p. 183-196, 2019.	1			X			
357	YENNAH, R. La mathématique de l'éducation dans "L'Émile" de Jean-Jacques Rousseau. <i>Revue d'Histoire Littéraire de La France</i> , n. 116(2), p. 287-300, 2016. http://www.jstor.org/stable/24722286	1					X	
358	YUN, F. A. N. Aesthetic Education through Drama and Public Life: on the Quarrel between Rousseau and Diderot over Drama. <i>Journal of Aesthetic Education</i> , 2012.	1	X					
359	ZAIDI, Ali Shehzad. Charles Brockden Brown's "Alcuin" and Women's Rights in Eighteenth-Century United States. <i>Hungarian Journal of English and American Studies (HJEAS)</i> , p. 85-99, 2013.	4	X				X	
360	ZHENGHAI, Peng; FENG, Wang. Study On Rousseau's naturalism family education ethics. <i>Journal of Green Science and Technology</i> , 2017.	1	X					
361	ZIMMERMAN, Brandon. Gerdil, Hyacinth Sigismund. The Anti-Emile: reflections on the theory and practice of education against the principles of Rousseau. <i>The Review of Metaphysics</i> , v. 65, n. 4, p. 872-874, 2012.	2	X				X	
362	ZINOVEVA, Anna. <i>Rousseau, or on Education</i> . (Tese de Doutorado). California State University, Northridge, 2012.	1	X					
363	ZUCKERMAN, Michael. Rousseau, the Enlightenment and early American education. <i>European Journal of Developmental Psychology</i> , v. 9, n. sup1, p. 18-31, 2012.	1	X					
364	БОРИСОВА, Ольга Андреевна. Свободное образование в понимании ж.-ж. Руссо и лн толстого the free education in rousseau and tolstoy's understanding. <i>Актуальные проблемы педагогики и психологии</i> , 2015.	1	X					
365	ПАХСАРЬЯН, Н. Т. 2012.03. 014. Армасар ип сентиментальное воспитание у гильома де лориса, жана де мёна, жан-жака руссо, мариво. Armasar ip sentimental education with guillaume de loris, jean de meung, jean-jacques rousseau, maruvau//bulletin of the transilvania university of braşov. Series 4, <i>Philology and cultural studies.-braşov</i> , VOL. 4 (53), N 1, p. 49-54, 2011.-Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 7, Литературоведение: Реферативный журнал, n. 3, 2012.	1	X					

Fonte: Quadro nosso. Desenvolvido a partir dos levantamentos nas plataformas e posterior organização dos trabalhos.

Relação de trabalhos por *String* (pelos números identificadores do Quadro 1), demonstrando dados da primeira parte da Tabela 4 (p. 39):

- Rousseau and Wollstonecraft and “integral education” and “women’s education” em qualquer lugar do texto: 13 e 147.
- Rousseau and Wollstonecraft and “whole education” and “female education” em qualquer lugar do texto: 6, 20, 28, 67, 75, 86, 87, 98, 131, 146, 148, 177, 179, 184, 189, 202, 257, 260, 265, 283, 359 e 206.

- Rousseau and Wollstonecraft and “whole education” and “women’s education” em qualquer lugar do texto: 75, 86, 87, 90, 93, 98, 101, 112, 119, 125, 128, 131, 145, 146, 148, 154, 156, 159, 160, 161, 162, 164, 174, 177, 179, 184, 189, 190, 200, 202, 204, 212, 216, 222, 239, 242, 253, 257, 258, 260, 261, 283, 287, 309, 310, 320, 327, 332, 353, 359 e 206.
- Rousseau e Wollstonecraft e “formação integral” e “educação feminina” em qualquer lugar do texto: 245 e 338.
- Adicionados manualmente: 9, 29, 38, 153, 176, 221, 282, 301 e 339.
- Rousseau Wollstonecraft no título: 2, 17, 39, 102, 138, 180, 192, 203, 231, 232, 234, 254, 267, 266, 315, 317, 351, 359 e 105.
- Rousseau “integral education” no título: 111.
- Rousseau education no título: 3, 5, 11, 16, 18, 19, 20, 22, 25, 26, 27, 33, 34, 35, 37, 41, 46, 47, 48, 62, 64, 68, 69, 74, 80, 79, 81, 83, 89, 94, 100, 102, 110, 111, 114, 122, 123, 127, 129, 130, 132, 133, 134, 136, 138, 140, 141, 149, 150, 151, 155, 156, 163, 166, 167, 168, 169, 173, 178, 181, 182, 188, 193, 194, 205, 207, 208, 223, 227, 228, 230, 231, 238, 240, 241, 243, 252, 254, 255, 264, 269, 275, 278, 280, 279, 281, 285, 286, 288, 289, 300, 313, 316, 321, 322, 323, 325, 329, 328, 330, 331, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 352, 355, 356, 357, 358, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 318, 334, 271, 219 e 314.
- Rousseau educação no título: 1, 7, 8, 14, 15, 17, 23, 25, 32, 31, 36, 42, 43, 44, 45, 50, 52, 53, 55, 56, 54, 57, 58, 59, 61, 60, 70, 71, 73, 72, 77, 78, 82, 80, 79, 84, 83, 85, 88, 91, 96, 95, 97, 92, 99, 103, 104, 106, 108, 113, 115, 117, 116, 120, 121, 124, 126, 135, 136, 137, 139, 144, 143, 158, 165, 170, 182, 183, 185, 186, 187, 191, 197, 198, 196, 195, 199, 201, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 217, 218, 220, 226, 224, 229, 233, 235, 236, 237, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 171, 256, 259, 263, 268, 270, 272, 277, 275, 274, 276, 280, 279, 284, 294, 293, 295, 291, 297, 290, 296, 292, 298, 299, 302, 307, 306, 303, 305, 304, 308, 312, 311, 319, 324, 326, 333, 335, 337, 340, 341, 342, 346 e 354.
- Rousseau “Women’s education” no título: 64.
- Wollstonecraft education no título: 12, 24, 30, 40, 49, 63, 76, 102, 109, 118, 138, 142, 152, 157, 172, 175, 225, 231, 254, 262, 336 e 350.
- Wollstonecraft educação no título: 17, 51, 107, 225 e 273.
- Wollstonecraft “women’s education” no título: 109 e 142.

B.2 Documentos descartados pelos Critérios de Exclusão

O processo de critérios de exclusão foi descrito no Capítulo 1: Estado da Arte, parte 1.1

Etapa 1: Temas e delimitações. Nosso Critérios de Exclusão foram:

- a) Trabalhos não concluídos, ou texto incompleto, ou resenhas, ou estudos que se distanciem do tema proposto (educação feminina e formação integral em Rousseau e Wollstonecraft), ou fora do intervalo de tempo estabelecido para este estudo (2012 a 2021);
- b) Estudos de caso e relatos de experiência;
- c) Trabalhos focados majoritariamente em teoria do direito, ou aspectos legais, ou literatura, ou artes;
- d) Trabalhos focados majoritariamente em teologia ou ciências da religião, ciências naturais; e
- e) Trabalhos focados majoritariamente em política, ou educação moral e cívica, sem vínculo com formação integral e educação feminina.

Quadro 2: Relação dos 165 trabalhos removidos pelos respectivos Critérios de Exclusão

Identificação	Autor e ano	Critérios de Exclusão				
		a	b	c	d	e
5	AKÇETİN; YALDIR, 2016					x
7	ALMEIDA JÚNIOR, 2012					x
10	AMEYA, 2015		x			
15	AVERSA, 2017			x		
18	BALLACCI, 2019	x				
21	BARRETO, 2015			x		
24	BARRY BURKE, (2004?)	x				
25	BATISTA, 2020				x	
27	BENNETT, 2019					x
32	BIAZUS, 2017					x
33	BJARTVEIT; PANAYOTIDIS, 2014	x				
42	BRAGA, 2019	x				
43	BREYMAIER, 2017					x
44	BREYMAIER; BOTO, 2020					x
45	BRIGHENTE; MESQUIDA, 2013				x	
47	BROW, 2011	x				
50	CAMILLO, 2014	x				
55	CARVALHO, 2017b			x		
56	CARVALHO, 2021			x		
60	CAVALCANTE, 2019					x
62	CAVALLAR, 2014	x				
63	CAVINESS, 2013			x		
64	CHANDLER, 2016	x				
66	CHATTERJEE, 2015	x		x		
67	CHEN, 2020	x				
71	CORVÊLO, 2019		x			x
74	COX, 2012					x
78	D'ANGELO, 2016					x

Identi- ficação	Autor e ano	Critérios de Exclusão				
		a	b	c	d	e
82	DALBOSCO, 2014b					x
83	DALBOSCO, 2016a					x
86	DAVIS, 2019	x	x			
87	DEBLASSIE, 2012			x		
88	DELEUZE, 2012			x		
89	DEUMIER, 2020	x		x		
95	DOZOL, 2012	x		x		x
96	DOZOL, 2015			x		
97	DOZOL; REIS, 2019			x		
98	DRUMM, 2021			x		
100	EINSPAHR, 2015	x				
101	EKEN, 2017					x
102	ENGH, 2019			x		
103	ESPÍNDOLA, 2012				x	
104	ESTEVES, 2021					x
109	FAULKNER, 2021			x		
112	FORD, 2015	x				
113	FRAGO, 2013	x				
115	FRANCISCO, 2014			x		
116	FRANCISCO; CALÇA, 2018					x
117	FRANCISCO; CALÇA, 2019					x
121	FREITAS, 2013					x
122	FRERY, 2020	x				
130	GILEAD, 2018	x				x
131	GIRAUDO, 2014			x		
136	GONÇALVES, 2013		x			
137	GONDIM; VERAS, 2017					x
139	GRISOTTO, 2012					x
141	GUTIERREZ, 2013	x				
143	HERMANN, 2013			x		x
144	HERMANN; DALBOSCO, 2017		x			
147	IGOR, 2019					x
148	IKEDA, (2009 ?)	x		x		
152	JAMWAL, 2014	x				
155	JOHNSTON, 2018					x
160	KELLY, 2015	x				
161	KETITI, 2014	x				x
163	KINARD, 2012			x		
165	KLEIN, 2015					x
166	KLEINAU, 2012			x		
167	KNEŽIĆ, 2020					x
170	KRUL, 2012	x			x	x
174	LECTURE, 2020 (1936?)	x				
176	LEFEBVRE, 2016					x
177	LEHMANN, 2012	x		x		
178	LEÓN; TORRANO, 2013	x		x		
179	LIMA, 2017	x		x		x
182	LUCENA, 2012					x
183	LUZ, 2017			x		
184	MA; LIANG, 2019				x	
185	MACHADO, 2017					x
188	MANDAL, 2019	x				x
189	MANGIONE, 2012			x		
190	MANZLER, 2012	x		x		
193	MARKS, 2012	x				
194	MARTINS, 2012					x

Identi- ficação	Autor e ano	Critérios de Exclusão				
		a	b	c	d	e
196	MARTINS, 2015a					x
199	MATA, 2021				x	
200	MAXWELL, 2015			x		
202	MBURU, 2012		x			
207	MONTAGANO, 2020					x
208	MONTEOLIVA, 2013					x
210	MOSER; CHARLES, 2018	x				
213	NACHIF; ALMEIDA; MELIM, 2021		x			
214	NASCIMENTO; RESENDE; KOCH- HANN, 2015					x
215	NERY, 2012	x				
217	NODARI, 2019					x
219	NOGUCHI, 2019	x				
220	NOGUEIRA; SANTOS, 2017					x
221	NORTON, 2013	x		x		
222	NZAHABWANAYO; DIVALA, 2016		x			x
225	OLIVEIRA, 2015			x		
227	OMIDI; MIRZAMOHMMADI; FARA- GHI, 2017				x	x
228	ÖNDER, 2018				x	
230	OSTERWALDER, 2012				x	
233	PAGNI, 2012					x
235	PAIVA, 2019b					x
238	PAPASTEPHANOU; GREGORIOU, 2013					x
240	PATRICK, 2020	x				
241	PECKOVER, 2012					x
242	PEETERS, 2012			x		x
243	PEÑA; GAVIRIA; CRUZ, 2015	x				
244	PEREIRA, 2012					x
246	PEREIRA; LEIRIA, 2012					x
251	PINHEIRO-MARIZ; CARVALHO, 2015			x		
252	PIOZZI, 2016					x
257	PRUNEAN, 2016			x		
258	PUYOL, 2019					x
260	RANGARATNAM, 2018			x		
263	REIS, 2015					x
265	REITEMEIER, 2012			x		
269	ROJAS, 2017				x	x
271	SAKAKI, 2018	x				
272	SANTA, 2020	x				
275	SANTOS, 2016b	x				
276	SANTOS, 2019					x
280	SBRANA et al, 2017					x
282	SCHEY, 2016		x	x		
285	SCOTT, 2012			x		
286	SCOTT, 2014			x		
288	SHUFFELTON, 2017	x				
296	SILVA; FERREIRA; OLIVEIRA; SOUZA, 2019		x			
297	SILVA; GUIMARÃES, 2019			x		
304	SOUZA, 2017	x				
311	STRECK, 2012					x
314	SUZUKI, 2019	x				
316	SZKUDLAREK, 2017			x		
318	TERASAKI, 2016	x		x		
321	TIDMAN, 2017	x				

Identificação	Autor e ano	Critérios de Exclusão				
		a	b	c	d	e
323	TOCZYSKI, 2013	x				
326	TREVISAN, 2015	x				
328	TROHLR, 2012a			x		
329	TROHLR, 2012b	x				
330	TSIEN, 2013	x				
331	TURAL, 2019	x				
333	TUSSET, 2014			x		
334	UEDA, 2021					x
335	VALENTE, 2016		x			
336	VANTIN, 2016				x	
337	VASCONCELOS; FIALHO; LOPES, 2018					x
338	VENTURINI, 2017		x			
339	VERDERAME, 2012			x		
341	VIÑAO, 2013	x				
343	WARMAN (org.), 2016a			x		
344	WARMAN (org.), 2016b			x		
345	WARMAN (org.), 2016c			x		
346	WENDT; DALBOSCO, 2012	x				
348	WERTZ, 2013			x		
349	WILLIAMS, 2016	x				
352	WOLFE, 2015	x				x
356	YAYAN, 2019			x		
357	YENNAH, 2016	x				
359	ZAIDI, 2013			x		
361	ZIMMERMAN, 2012	x				
362	ZINOVEVA, 2012			x		
364	БОРИСОВА, 2015	x				
365	ПАХСАРЪЯН, 2012			x		
Totais		57	12	52	11	59

Fonte: Quadro de nossa autoria, desenvolvido a partir da leitura preliminar dos resumos, introdução e (ou) considerações finais para aplicação dos Critérios de Exclusão. Alguns trabalhos não foram identificados com esta leitura inicial e foram para esta classificação após leitura completa. As cores utilizadas no cabeçalho segue o padrão do Gráfico 3 (página 40 no Capítulo 1, subtítulo 1.3 ETAPA 3).

B.3 Avaliação por nível de qualidade

Nível de qualidade da evidência aplicado para os descritores *formação integral* e *educação feminina*:

- 0 (zero): o termo descritor designado não é mencionado;
- 1 (um): foi emitida uma opinião (citando apenas o texto principal) ou citação não fundamentada acerca do termo descritor;
- 2 (dois): foi emitida uma citação do termo descritor com fundamentação superficial ou com algum embasamento teórico ou prático;
- 3 (três): o termo descritor foi abordado de maneira aprofundada e bem delineada.

Quadro 3: Trabalhos recusados por baixa qualidade, relativo a Formação Integral e Educação Feminina (com respectivas notas)

Identificação	Autor e ano	Descritores Qualificados	
		Formação Integral	Educação Feminina
4	AHMED, 2014	0	1
11	AMIANO, 2017	1	0
14	ARMOND; ALMEIDA JÚNIO; FERREIRA, 2022	1	0
17	BALIEIRO, 2015	0	1
23	BARROS, 2020	1	0
31	BIAZUS, 2015	1	0
34	BOISSINOT, 2018	1	0
36	BOLLIS, 2014	1	0
37	BOMBA, 2019	0	0
46	BROUSSOIS, 2019	0	0
52	CAMPOS, 2019	0	0
53	CAMPOS; RAMOS, 2019	0	0
57	CARVALHO; CHAGAS, 2017	0	0
58	CASADO, 2018	1	0
70	CORREA, 2017	1	0
73	COSTA, 2014	1	0
79	DALBOSCO, 2012a	1	0
80	DALBOSCO, 2012b	1	0
81	DALBOSCO, 2014a	0	0
84	DALBOSCO, 2016b	1	0
85	DALBOSCO; MARTINS, 2012	0	0
91	DINIZ; BATISTA; BERNARDES, 2018	1	0
99	EGGERT; RODRIGUES, 2018	0	1
106	FAÇANHA; COSTA, 2016	1	0
108	FARRERO, 2013	0	0
124	GALLO; GRISOTTO, 2012	0	0
129	GILEAD, 2012	0	0
169	KOOPS, 2012	0	0
171	KURLE, 2014	1	0
186	MACIEL, 2014	1	0
187	MAIA; BORDIN, 2014	1	0
191	MARCONDES, 2018	1	0
195	MARTINS, 2013	0	0
197	MARTINS, 2015b	1	0
201	MAZAI, 2014	0	0
218	NOGARO; POKOJESKI, 2018	0	0
224	OLIVEIRA, 2012	0	0
229	ONOFRE; SILVA, 2017	0	0
231	OWUSU-GYAMFI, 2016	1	0
236	PAIVA, 2019c	1	0
237	PANSARELLI, 2014	0	0
248	PIMENTA; URBANO, 2019	1	0
249	PINHEIRO, 2020	1	0
259	QUINTELLA; LASTÓRIA, 2018	0	0
267	REUTER, 2017	0	1
270	ROSA, 2017	1	0
274	SANTOS, 2016a	0	0
278	SAVRUK; KENAN, 2021	0	0
284	SCHUARTZ, 2015	0	0

Identificação	Autor e ano	Descritores Qualificados	
		Formação Integral	Educação Feminina
289	SIERRA-ARIZMENDIARRIETA; PÉ-REZ-FERRA, 2013	1	0
290	SILVA, 2012	0	0
291	SILVA, 2014	1	0
292	SILVA, 2017	0	0
293	SILVA, 2019	0	0
295	SILVA; FAÇANHA, 2019	1	0
298	SILVA; ONOFRE, 2017	1	0
299	SILVEIRA, 2020	1	0
301	SOLANA; VACAREZZA, 2020	0	1
306	SOUZA, 2021b	0	0
307	SOUZA Filho, 2015	0	0
319	THEODORO, 2019	0	0
324	TOMÉ; QUADROS; MACHADO, 2012	0	0
325	TORRIJO, 2015	0	0
327	TROFIN; TOMESCU, 2013	0	0
340	VICENTE, 2013	0	0
342	VITORINO; PIRES; BROGIATO, 2020	0	0
354	XAVIER; XAVIER, 2013	0	0

Fonte: Quadro de nossa autoria (trabalhos com Qualidade 0 ou 1), desenvolvido após a leitura completa.

A seguir, o Quadro esclarecendo os dados dos textos aceitos:

Quadro 4: Trabalhos aceitos para composição do *Estado da Arte*, com identificação dos filósofos mencionados e nota de qualidade dos termos Formação Integral e Educação Feminina

Identificação	Autor e ano	Filósofos		Termos Qualificados	
		Rousseau	Wollstonecraft	Formação Integral	Educação Feminina
1	ABRANTES, 2015	X		0	2
2	ADAMIEC, 2019	X	X	0	2
6	AKHTER, 2015	*	X	0	3
8	ALVES; TOLEDO, 2019	X		3	0
9	AMARASEKERA, 2018	X	X	0	3
12	ANTAL, 2017	X	X	0	3
28	BERGÈS, 2013	X	X	0	3
29	BERGES, 2015	X	X	0	3
30	BERNATH, 2016	*	X	0	2
40	BOTTING, 2016	X	X	0	2
49	BURJA, 2013	X	X	0	3
51	CAMPOI; MASSUIA, 2019	X	X	0	2
54	CARVALHO, 2017a	X		3	1
69	CHUNYAN; WEIFENG, 2012	X		2	0
72	COSTA, 2013	X		2	0
107	FANAYA, 2018	X	X	0	3
111	FERRER, 2017	X		2	0
118	FRAZER, 2013	X	X	0	3
123	GALLAGHER, 2019	X	*	0	3

Identificação	Autor e ano	Filósofos		Termos Qualificados	
		Rousseau	Wollstonecraft	Formação Integral	Educação Feminina
126	GATTI JÚNIOR, 2014	X		2	0
127	GENÇ, 2015	X		0	2
132	GODELEK, 2012	X	X	0	2
135	GOMES FILHO; SILVA; DUARTE, 2017	X		0	2
138	GRIFFITHS, 2014	X	X	0	3
142	HASAN, 2018	X	X	0	3
150	ISRAEL, 2012	X		1	2
153	JESUS, 2017	X		0	2
156	JONAS, 2016	X	*	0	3
162	KHAN, 2014	X	X	0	3
175	LEE, 2012		X	0	3
180	LIMA JUNIOR; DANTAS, 2020	X	X	0	2
198	MARTINS, 2016	X		2	1
209	MORAES, 2013	X		3	0
223	OBIOHA; OGUGUO, 2019	X		2	0
232	ÖZTÜRK, 2017	X	X	1	2
234	PAIVA, 2019a	X	X	0	2
245	PEREIRA, 2019	X	*	3	3
247	PERUZZO, 2012	X		0	3
254	POONACHA, 2016	X	X	0	3
256	PROENÇA, 2017	X		0	2
266	REUTER, 2014	X	X	0	3
268	RIOS; BRANCO; CONTE, 2020	X		2	1
294	SILVA; CONTI, 2018	X		2	0
302	SOUSA, 2015	X		0	3
303	SOUZA, 2016	X		2	0
305	SOUZA, 2021a	X	X	1	3
308	SPINELLI, 2018	X		0	3
315	SZCZAP, 2015	X	X	0	2
351	WODZIK, 2012	X	X	0	3

X: a abordagem foi significativa
 * Houve apenas uma breve menção. O trabalho não abordou o filósofo de forma significativa.

Fonte: Quadro de nossa autoria (trabalhos com Qualidade 2 ou 3), desenvolvido após a leitura completa.

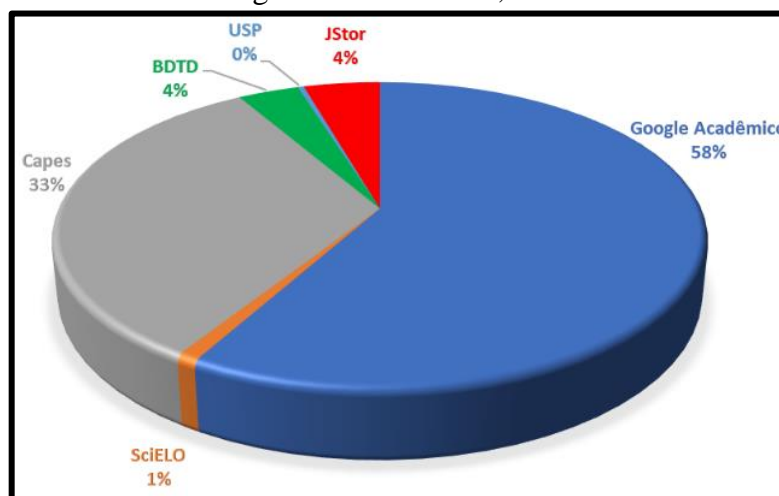
As demais informações sobre a metodologia da Revisão Integrativa Sistemática estão discutidas no Capítulo 1. Os quadros aqui apresentados facilitam a compreensão das etapas, por mais um ângulo, revelando pensamentos e escolhas tomadas no processo de coleta e seleção dos dados bibliográficos. Sendo determinante para o processo em si, uma noção clara de onde se deseja chegar, preparo dos padrões de análise, delimitações de quais recortes do conhecimento devem compor seu *corpus* da pesquisa. Sempre lembrando que delimitações específicas demais, apenas para poder afirmar estar trabalhando com um tema inédito (comumente necessário para comprovação de teses de doutorado), podem tornar as pesquisas superficiais. Os

artigos científicos podem ser apresentados de diversas formas, optamos por não limitar a trabalhos com maior diversidade de temas complementares, para levantar uma variedade maior de assuntos correlacionados, usando assim, em algum grau, a dialética para fazer a ponte, sem incorrer em anacronismos.

B.4 Breve análise dos dados obtidos

Geralmente, as Revisões Sistemáticas são seguidas por uma metanálise, com procedimentos específicos de avaliação dos dados, classificação, demonstração de informações estatísticas, pós-análise e disponibilização do material a usuários. Não faremos uma metanálise formal, visto que esta não é nossa proposta, mas esboçaremos uma rápida avaliação usando recursos estatísticos científicos e nossas considerações. Iniciaremos esta apreciação pela análise geral das Bases de Dados, vejamos o Quadro 5:

Quadro 5: Trabalhos retornados, por Base de Dados, dos levantamentos para a Revisão Integrativa Sistemática, de 2012 a 2021



Fonte: Quadro de nossa autoria.

Ao comparar as Bases de Dados, constatamos que o Google Acadêmico é o que retornou mais resultados, com 58% (n=325), seguido pela Capes, tendo 33% (n=182), para o valor total de 559 estudos. Identificamos algumas duplicatas (n=194). Sigamos a análise com o Quadro 6:

Quadro 6: Relação de trabalhos que se repetiram entre as diferentes Bases de Dados

	Locais de Busca	Trabalhos	Σ
1	Google Acadêmico	202	294 não repetiram (ou a repetição ocorreu na mesma Base)
	SciELO	1	
	Capes	72	
	BDTD	3	
	JStor	16	
2	Google Acadêmico e Capes	46	65 repetiram em duas Bases diferentes
	Google Acadêmico e BDTD	13	
	Google Acadêmico e JStor	4	
	Capes e JStor	2	
3	Google Acadêmico, SciELO e Capes	1	6 repetiram em três Bases diferentes
	Google Acadêmico, Capes e BDTD	1	
	Google Acadêmico, Capes e JStor	2	
	Google Acadêmico, BDTD e USP	2	
Total de trabalhos não repetidos		365	

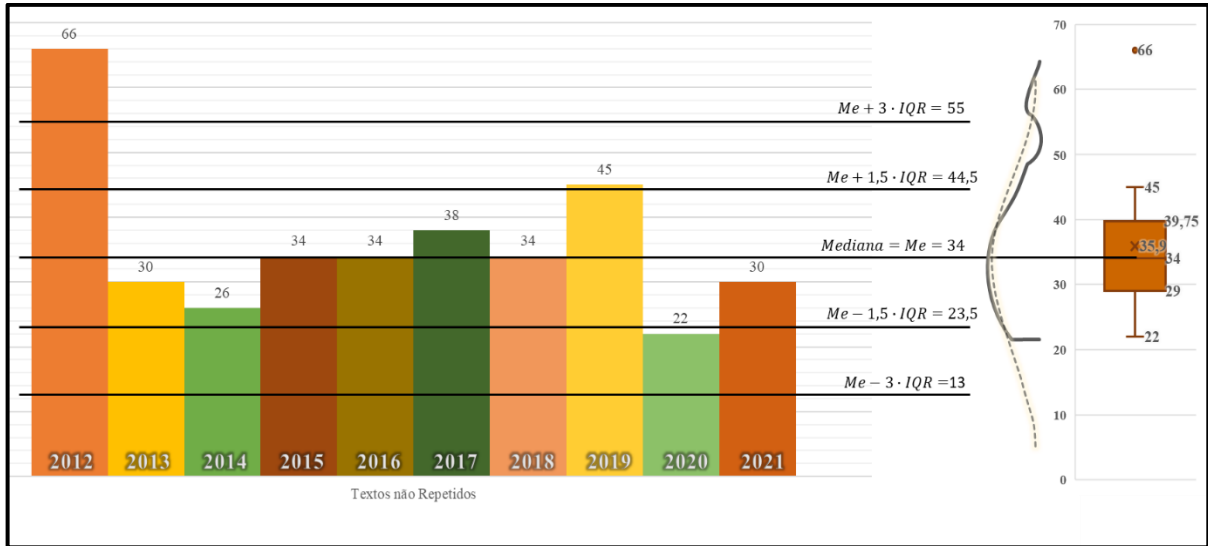
Fonte: Quadro de nossa autoria, com dados coletados nas Bases de dados listadas entre 2012 e 2021.

Com a observação do Quadro anterior, podemos identificar a validade do uso de uma determinada Base de Dados em detrimento do número de resultados de outras. Foi exatamente nesta correlação que identificamos a USP ter se repetido em outras duas Bases e descobrimos que seu conteúdo se encontra oficialmente disponibilizado juntamente com o BDTD, já mencionado na parte 1.1 Etapa 1: Tema e delimitações, do Capítulo 1: *Estado da Arte*.

Em nosso próximo Quadro, o 7º, temos uma organização dos 365 textos agrupados pelos anos de publicação em sequência crescente de tempo, da esquerda para a direita. Alguns dos trabalhos não recuperados estavam sem data de publicação (3 trabalhos) e agrupamos a estes os que, durante a leitura, tinham ano anterior à abrangência da pesquisa (outros 3), assim excluímos esses trabalhos da análise pelo tempo, pois esta informação não era precisa. Todos os cálculos, tanto da média, quanto do desvio padrão, excluíram os trabalhos sem data, ou seja, analisamos 359 textos, que representam a totalidade dos estudos encontrados nas bases de dados e estão adequados para esta avaliação das quantidades de estudos no período de abrangência da pesquisa.

Demonstramos, no Quadro 7, um esboço da curva normal (ao lado) para análise e localização dos estudos (indicando proximidade com a mediana), além da demonstração de um gráfico de caixa estreita (*box plot*).

Quadro 7: Distribuição dos 359 diferentes trabalhos (não repetidos) nos dez anos de pesquisa (2012 a 2021), identificando as abrangências relevantes em relação à mediana, uma breve apresentação da curva normal (pontilhada) sobreposta a um esboço aproximado da curva real e um gráfico de caixa (sequência de informações da esquerda para a direita)



Fonte: Quadro de nossa autoria.

Neste levantamento preliminar, o maior valor foi 66 textos, ocorrido no ano de 2012, enquanto o menor foi de 22 textos em 2020. Calculamos a mediana, cujo valor foi 34, e a média que resultou em 36 trabalhos por ano. O primeiro ano de nossa análise, 2012, apresentou valor muito elevado e fora do padrão dos demais anos (a este elemento damos o nome de *Outlier*¹⁶⁰

¹⁶⁰ *Outlier*: ponto fora da curva ou valor atípico, é calculado a partir do valor central, ou seja, a mediana. Considerando o conjunto em ordem crescente {22; 26; 30; 30; 34; 34; 34; 34; 38; 45; 66}, usamos as fórmulas:

$$\text{Posição da Mediana} = \frac{n+1}{2} = \frac{11}{2} = 5,5 \xrightarrow{\text{implica}} \text{entre a 5ª e a 6ª posição} \therefore \text{Mediana} = Me = \tilde{x} = \frac{34+34}{2} = 34$$

Os Quartis foram calculados automaticamente pela fórmula do Microsoft Excel®: QUARTIL.INC, assim organizada:

QUARTIL.INC(matriz;quarto)

$$Q_1 = \text{QUARTIL.INC}(\{22; 26; 30; 30; 34; 34; 34; 34; 38; 45; 66\};1) = 30$$

$$Q_2 = Me = \text{QUARTIL.INC}(\{22; 26; 30; 30; 34; 34; 34; 34; 38; 45; 66\};2) = 34$$

$$Q_3 = \text{QUARTIL.INC}(\{22; 26; 30; 30; 34; 34; 34; 34; 38; 45; 66\};3) = 37$$

Mais informações sobre a fórmula podem ser encontradas no site de suporte da Microsoft (vide endereço eletrônico nas Referências).

Amplitude interquartil (IQR):

$$IQR = Q_3 - Q_1 = 37 - 30 = 7$$

Sendo considerados *Outliers* leves:

Outlier leve inferior: $\leq Me - 1,5 \cdot IQR$ e $> Me - 3 \cdot IQR$, ou seja, maior que 13 e menor ou igual a 23,5.

Outlier leve superior: $\geq Me + 1,5 \cdot IQR$ e $< Me + 3 \cdot IQR$, ou seja, maior ou igual a 45,5 e menor que 55.

Enquanto os *Outliers* extremos são:

Outlier extremo inferior: $\leq Me - 3 \cdot IQR$, ou seja, menor que ou igual a 13.

Outlier extremo superior: $\geq Me + 3 \cdot IQR$, ou seja, maior que ou igual a 55.

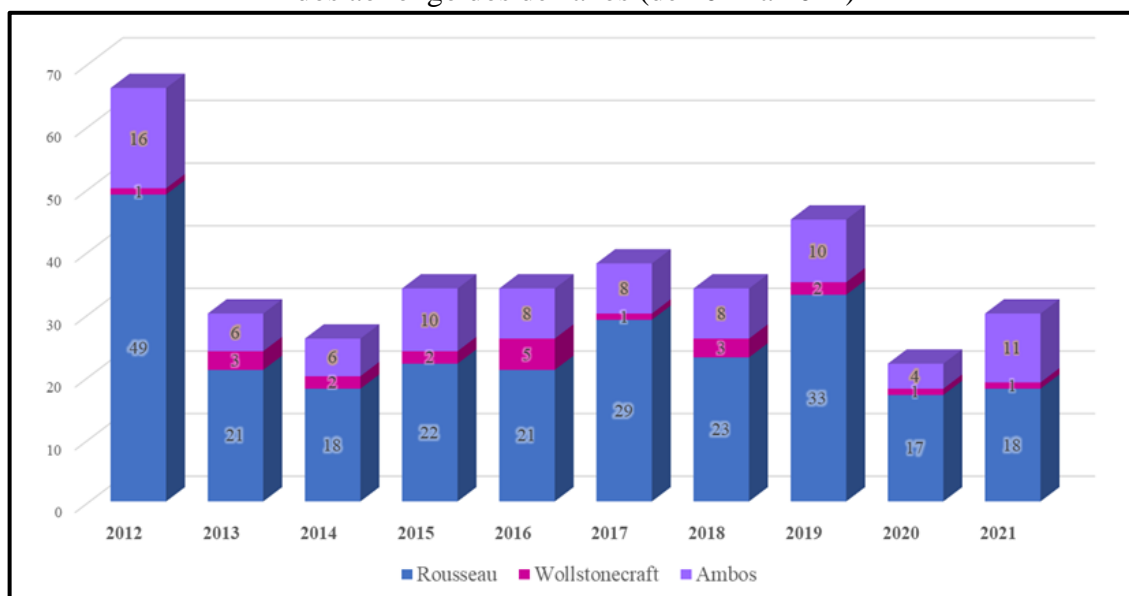
(OLIVEIRA; CAROLI; AMARAL; VILCA, 2014, p. 110).

e neste caso um número atípico extremado), podendo estar relacionado ao aniversário de 300 anos do Rousseau, que gerou um maior número de estudos referentes a ele. O segundo maior valor de 2019, sobrepõe a linha de *outlier* leve superior, podendo significar uma tendência de crescimento no volume de trabalhos relativos aos dois autores.

No ano de 2020 (nosso menor volume de trabalhos encontrados no levantamento inicial, sem repetição), vemos uma queda acentuada, porém, com baixa relevância estatística, talvez relacionada à já mencionada pandemia de Covid-19 (requerendo futuros estudos para confirmação desta relação).

Para melhor ilustrar a distribuição dos textos do levantamento inicial, sem duplicatas, divididos pelos filósofos estudados ao longo dos dez anos, apresentamos o Quadro 8, em que fica claro o maior volume de estudos com o termo descritor *Rousseau*, em detrimento do descritor *Wollstonecraft*. A posição de *Outlier*, tem por finalidade desconsiderar algum ponto fora do padrão, nos deixando com apenas os dados mais significativos e representativos, situados na amplitude interquartil. Como pode ser notado, tanto para Rousseau, quanto para ambos os filósofos, o ano de 2012 possui um volume maior de textos. Podendo significar que Wollstonecraft costuma ser mencionada, quando o genebrino está em evidência, pois sua grande obra educacional, *Emílio*, ainda provoca indignação nas colocações à conduta feminina.

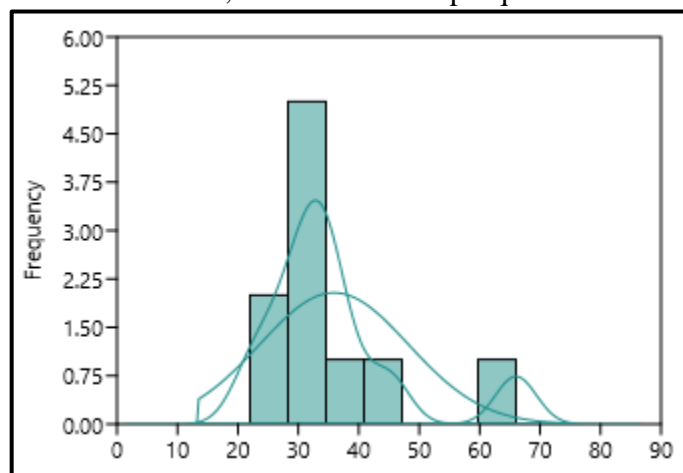
Quadro 8: Textos do levantamento inicial, sem duplicatas, por filósofos estudados e distribuídos ao longo dos dez anos (de 2012 a 2021)



Fonte: Quadro de nossa autoria.

No quadro 7, utilizamos o software *Past*¹⁶¹ para explicitar a diferença entre a curva de Gauss (curva normal) e a curva Kernel density dos 359 diferentes textos.

Quadro 9: Histograma e sobreposição da curva normal e Kernel density dos 359 diferentes textos, nos dez anos da pesquisa



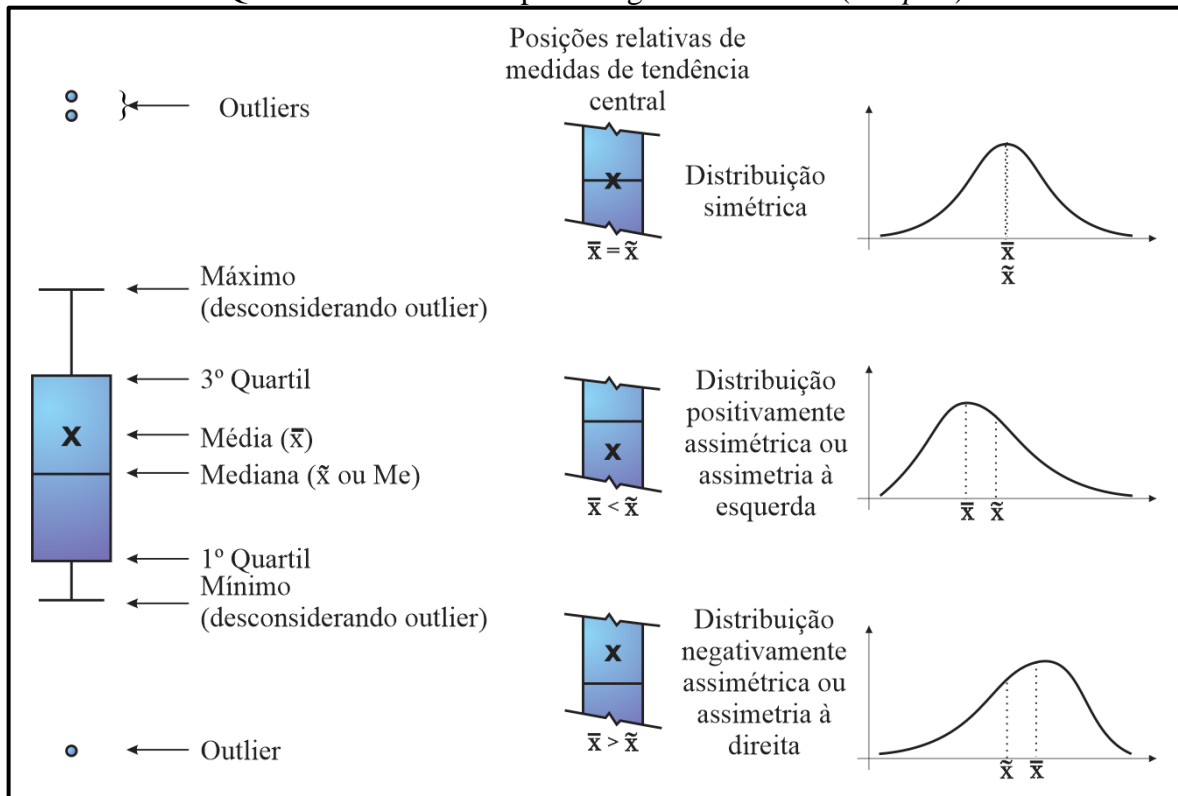
Fonte: Criado automaticamente pelo programa *Past 4*, usando os dados do levantamento dos textos não repetidos da Revisão Integrativa Sistemática.

Na prática, o histograma do Quadro 9 sinaliza no eixo y (ou vertical) o número de ocorrências, ou frequência dos estudos e no eixo x (ou horizontal) a distribuição dos volumes de estudos por faixas. Para melhorar esta visualização, foram sobrepostos dois esboços de curvas, a do ajuste à normalidade (*fit normal*), representada pela maior proximidade ao formato da curva de Gauss, e a estimativa de densidade kernel (*Kernel density estimation*), que apresenta ondulações para se adequar à realidade dos dados. A área sem dados do eixo x, entre 50 e 60, demonstra certa irregularidade estatística e indica a existência de dados atípicos, ou não paramétricos.

Antes de continuarmos, traremos alguns esclarecimentos sobre o gráfico de caixa¹⁶²:

¹⁶¹ *PAST (PAleontological STatistics ou Paleontological Statistics Software Package for Education and Data Analysis)* é um programa gratuito para análise de dados, disponibilizado para Microsoft Windows® pelo Professor Øyvind Hammer da University of Oslo.

¹⁶² O gráfico de caixa criado automaticamente pelo Microsoft Excel® segue alguns parâmetros diferentes dos que foram usados para estabelecer os outliers na tabela, pois usa os parâmetros do QUARTIL.EXC e considera qualquer valor que supere duas vezes a variação interquartil como outlier (sem distinção entre leve e extremo). Contudo, as considerações se mantêm praticamente as mesmas.

Quadro 10: Como interpretar o gráfico de caixa (*box plot*)

Fonte: Quadro de nossa autoria, baseado em conceitos de Levin, Fox e Forde (2012, p. 88 e 111), Oliveira, Caroli, Amaral e Vilca (2014, p. 110).

O gráfico de caixa apresentado no Quadro 7 demonstra a assimetria dos dados levantados em nossa Revisão Integrativa Sistemática e identifica o ano de 2012 como atípico. Assim, temos nosso outlier 66; o primeiro quartil foi definido como 39,75; a média 35,9; mediana 34; terceiro quartil 29; o menor valor 22, enquanto o maior, desconsiderando o atípico foi 45. Indicando distribuição positivamente assimétrica. Na área central, onde pode ser visto o quadrado, encontra-se intervalo interquartil, local onde geralmente ocorre a maior aglomeração de dados.

Até aqui, identificamos apenas indícios da não normalidade dos dados, pois para sua comprovação, é necessário submetê-los a algum teste comprobatório. A maioria desses testes envolve tabelas e fórmulas elaboradas. Atualmente, podemos efetuar tal análise rapidamente, utilizando o *Past*:

Quadro 11: Resultados dos cálculos de diversos testes de normalidade, dos 359 diferentes textos, nos dez anos de pesquisa

	Trabalhos não	E	F	G	H	I	J	K
2012	•	66						
2013	•	30						
2014	•	26						
2015	•	34						
2016	•	34						
2017	•	38						
2018	•	34						
2019	•	45						
2020	•	22						
2021	•	30						
11	•							
12	•							
13	•							
14	•							
15	•							
16	•							
17	•							
18	•							
19	•							
20	•							
21	•							

Tests for normal distribution	
All	
N	10
Shapiro-Wilk W	0,8321
p(normal)	0,03543
Anderson-Darling A	0,7216
p(normal)	0,04011
p(Monte Carlo)	0,0361
Lilliefors L	0,2613
p(normal)	0,04984
p(Monte Carlo)	0,0508
Jarque-Bera JB	4,975
p(normal)	0,08314
p(Monte Carlo)	0,0152

Copy Print Monte Carlo N: 9999
Close Help Recompute

Fonte: Imagem do software “Past 4” usando os dados do levantamento dos textos não repetidos da Revisão Integrativa Sistemática.

Antes de analisarmos os resultados encontrados vale comentar a relevância do Valor p: “[...] a probabilidade de obter uma diferença entre \bar{x} [média amostral] e μ_0 [provável média populacional mediante esta amostra] numericamente igual ou superior à diferença efetivamente observada” (FREUND; SIMON, 2000, p. 221), ou seja, se o valor de p for inferior a 0,05 (5%), a diferença entre a média da amostra e a provável média populacional é significativa e impossibilita extrapolar os dados da faixa de nosso levantamento para a macro esfera da população, definindo que os dados não estão dentro da normalidade (amostra não paramétrica).

Para pequenas amostras (inferiores a 50 dados, que neste caso seriam anos) usamos o teste Shapiro-Wilk, que retornou 0,8321 e um valor p normal 0,03543, indicando que esta amostra não é paramétrica. Na prática, todos os resultados de p do Quadro 11, que estão destacados em células coloridas, comprovam a não aderência à normalidade dos dados. Já o valor de p Monte Carlo se refere à capacidade de inferir valores futuros a partir do levantamento feito. Neste caso obtivemos o p Monte Carlo de 0,0514 para o teste Lilliefors, que se baseia nos valores do teste de Kolmogorov-Smirnov, adequado para grandes amostras (superiores a 50 dados ou anos).

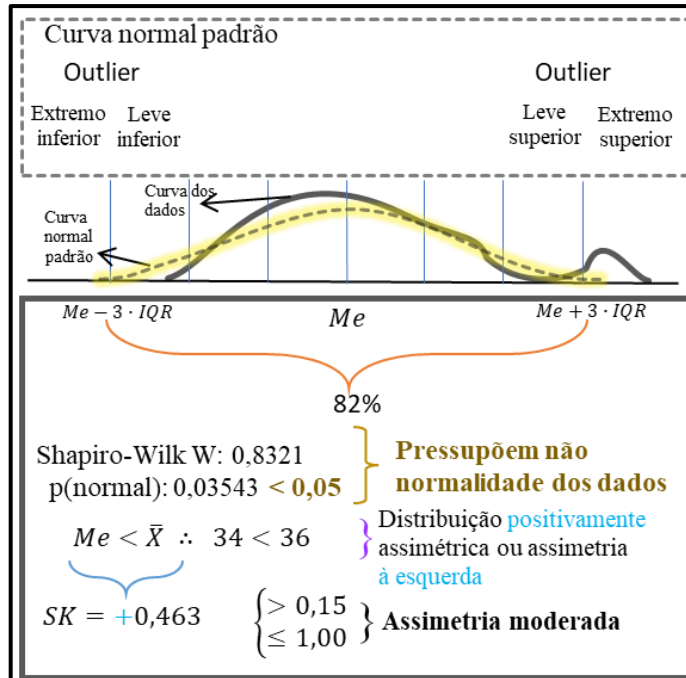
Uma perspectiva de normalidade foi vista no valor p normal de JB, referente ao teste Jarque-Bera, um “teste de ajuste usado para avaliar a estrutura de distribuição dos dados. A validação da suposição de normalidade sob o teste JB baseia-se no princípio de assimetria e

curtose¹⁶³ combinados dos dados da amostra com a distribuição normal” (KOIZUMI; OKAMOTO; SEO, 2009, s.p.). O teste JB é utilizado para a tomada de decisões, mediante previsões baseadas nessa amostra, entretanto, como o valor p Monte Carlo foi rejeitado, desconsideramos JB.

Quando os dados levantados são não normais, como é o caso de nosso levantamento inicial, as análises são feitas usando a mediana e quartis ao invés da média e variação em relação ao desvio padrão.

A seguir com o Quadro 12 expomos um breve resumo dos dados estatísticos:

Quadro 12: Comparação da curva normal padrão e a curva dos dados e informações relevantes dos 359 diferentes textos do levantamento inicial

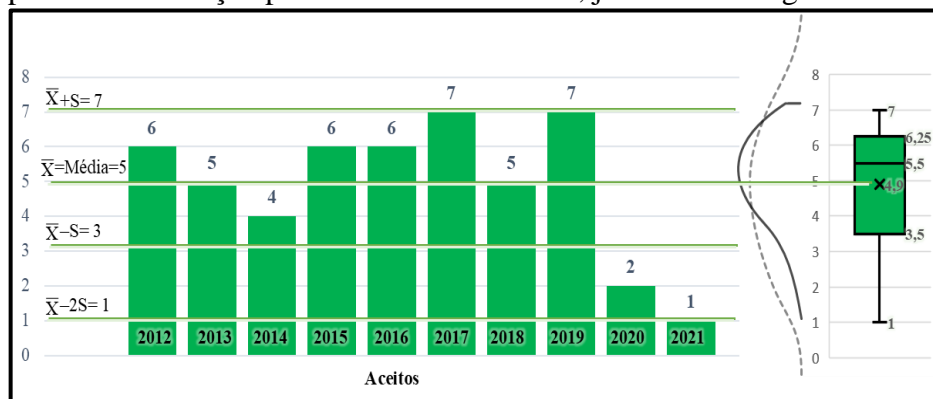


Fonte: Comparação sobre a assimetria (de nossa autoria), baseada em Freund e Simon (2000, p. 69).

¹⁶³ Curtose: “estatística: propriedade duma curva de densidade de probabilidade, geralmente unimodal, caracterizada pelo seu maior ou menor achatamento medido em relação à curva de distribuição de Gauss; achatamento” (FERREIRA, 2009, p. 592).

Para verificarmos a simetria podemos usar uma fórmula do SK (*Skewness*). Segundo Freund e Simon (2000, p. 69), o Coeficiente de Assimetria de Pearson¹⁶⁴ foi de 0,463 que varia de -3 a 3. A simetria é identificada quanto mais próximo SK for de 0 (zero). Se o valor absoluto estiver entre 0 e 0,15, há pressuposta simetria, se estiver entre que 0,15 até 1, observa-se assimetria moderada, se o módulo do valor for maior que 1, a distribuição é fortemente assimétrica (KLEIN; BARCHET, 2015, p. 5-6; MACIEL; OLIVEIRA, 2017, p. 1826). Como o valor encontrado foi positivo, indica distribuição positivamente assimétrica (ou assimetria à esquerda), ou seja, a forma de sino possui seu pico do lado esquerdo, e é maior que a média, ou seja, a frequência de valores se concentra números mais baixos. Terminada esta breve análise do nosso levantamento de dados pré-seleção, sigamos para o mesmo procedimento, desta vez aplicado aos dados aceitos para a composição do *Estado da Arte*.

Quadro 13: Distribuição dos 49 textos da amostra final, com apresentação da curva normal sobreposta a um esboço aproximado da curva real, juntamente ao gráfico de caixa



Fonte: Quadro de nossa autoria.

¹⁶⁴ Coeficiente de Assimetria de Pearson (SK):

$$SK = \frac{3(\bar{X} - Mediana)}{s} = \frac{3(35,9 - 34)}{12,31485} = 0,462855782$$

(FREUND; SIMON, 2000, p. 69)

s: Desvio Padrão Amostral ou, em grupos populacionais, usar o desvio padrão populacional (σ). Assim temos:

$$s = DP = \sqrt{\frac{\sum (\text{textos de cada ano} - \bar{x})^2}{\text{número de anos} - 1}} = 12,31485102 \text{ textos por ano}$$

(DORIA FILHO, 1999, p. 31; FREUND; SIMON, 2000, p. 62; LEVIN; FOX; FORDE, 2012, p. 102)

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum (\text{textos de cada ano} - \bar{x})^2}{\text{número de anos}}} = 11,68289348 \text{ textos de variação por ano}$$

(DORIA FILHO, 1999, p. 30; FREUND; SIMON, 2000, p. 62; MORETTIN, 1999, p. 48-51)

Como visto, os maiores valores encontram-se nos anos de 2017 e 2019, ambos com 7 textos selecionados, enquanto o menor se deu em 2021, com um único trabalho se mantendo após a etapa de Elegibilidade. Nessa amostra, a mediana foi 5,5 e a média aproximadamente 5. Ao contrário do levantamento inicial, não foram encontrados valores atípicos, permitindo, devido à regularidade de dados, o uso da média e do desvio padrão¹⁶⁵ como norteadores da análise. Podemos assim considerar que todos os textos selecionados ficaram dentro do patamar médio, entre 1 e 9 trabalhos por ano.

Ao visualizarmos o gráfico de caixa do Quadro 13, notamos uma distribuição negativamente assimétrica (quando a média é menor que a mediana), ou seja, assimetria à direita. Isso se deu pela presença de dois valores próximos ao limite inferior (fazendo com que tenhamos uma maior distância entre o primeiro quartil e menor valor mínimo). Isso provavelmente tenha ocorrido devido à pandemia do Covid-19, pois estes valores foram os de 2020 e 2021, não sendo, contudo, estatisticamente relevantes para se classificarem como atípicos.

¹⁶⁵ A média demonstrada pela linha central no Quadro 13, é assim calculada:

$$\text{Média} = \bar{x} = \frac{\Sigma(\text{textos aceitos})}{\text{número de anos}} = \frac{49}{10} = 4,9 \cong 5 \text{ textos aceitos por ano}$$

Usamos o cálculo do desvio padrão amostral (s), por estarmos nos restringindo à análise de alguns repositórios em um tempo limitado, seguindo o método da Revisão Integrativa Sistemática.

Média inferior: $\bar{x} - 2 \cdot s = 0,9 \cong 1$ e no ponto médio: $\bar{x} + s = 6,9 \cong 7$, onde o desvio padrão amostral é dado pela fórmula:

$$s = DP = \sqrt{\frac{\Sigma(\text{textos de cada ano} - \bar{x})^2}{\text{número de anos} - 1}} = 2,0248 \text{ textos por ano}$$

(DORIA FILHO, 1999, p. 31; FREUND, SIMON, 2000, p. 62; MORETTIN, 2000, p. 7)

Assim, denominamos:

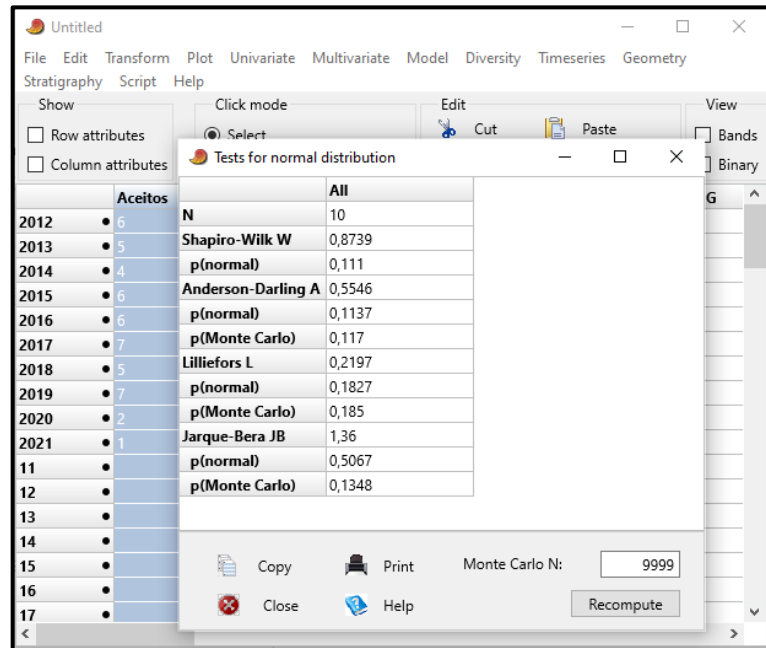
- muito baixo ou muito inferior, quando o resultado for $< \bar{x} - 3s$,
- baixo ou inferior, se entre $\geq \bar{x} - 3s$ e $< \bar{x} - 2s$,
- médio inferior se $\geq \bar{x} - 2s$ e $< \bar{x} - s$,
- encontra-se na média, quando $\geq \bar{x} - s$ e $< \bar{x} + s$,
- médio superior, estando entre $\geq \bar{x} + s$ e $< \bar{x} + 2s$,
- superior, se $\geq \bar{x} + 2s$ e $< \bar{x} + 3s$, ou
- muito superior, quando o valor é $\geq \bar{x} + 3s$.

(ARRUDA, 2010, p. 30 (45 pdf); CÂMARA, 2018, p. 9 *et. seq.*; STEGE; PARRÉ, 2013, s.p).

Os valores calculados para esta amostra são:

Muito Superior	$= \bar{x} + 3s =$	11,0
Superior	$= \bar{x} + 2s =$	8,9
Média Superior	$= \bar{x} + s =$	6,9
Média Inferior	$= \bar{x} - s =$	2,9
Inferior	$= \bar{x} - 2s =$	0,9
Ínfimo	$= \bar{x} - 3s =$	-1,2 ou seja, 0.

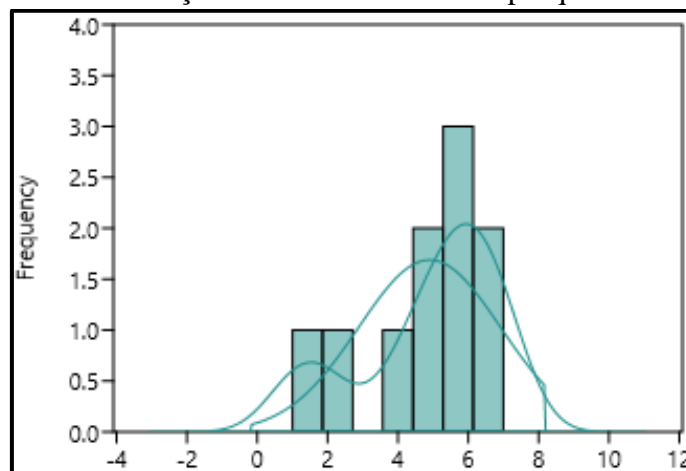
Quadro 14: Resultados dos cálculos dos testes de normalidade dos 49 textos selecionados



Fonte: Criado automaticamente pelo programa “*Past 4*”, usando os dados da seleção final da Revisão Integrativa Sistemática.

Submetemos os dados finais ao software *Past*, demonstrando que esta amostra é paramétrica. Os valores utilizados para comparação de poucos dados, como mencionado anteriormente, são os do Shapiro-Wilk W, com 0,8739 e um valor p normal de 0,111, acima de 0,05. Pela aderência à normalidade, usamos a média e o desvio padrão para as análises destes dados, podendo ser apreciada no histograma no Quadro 15:

Quadro 15: Histograma e sobreposição das curvas normal e de Kernel density dos 49 textos da seleção final nos dez anos de pesquisa

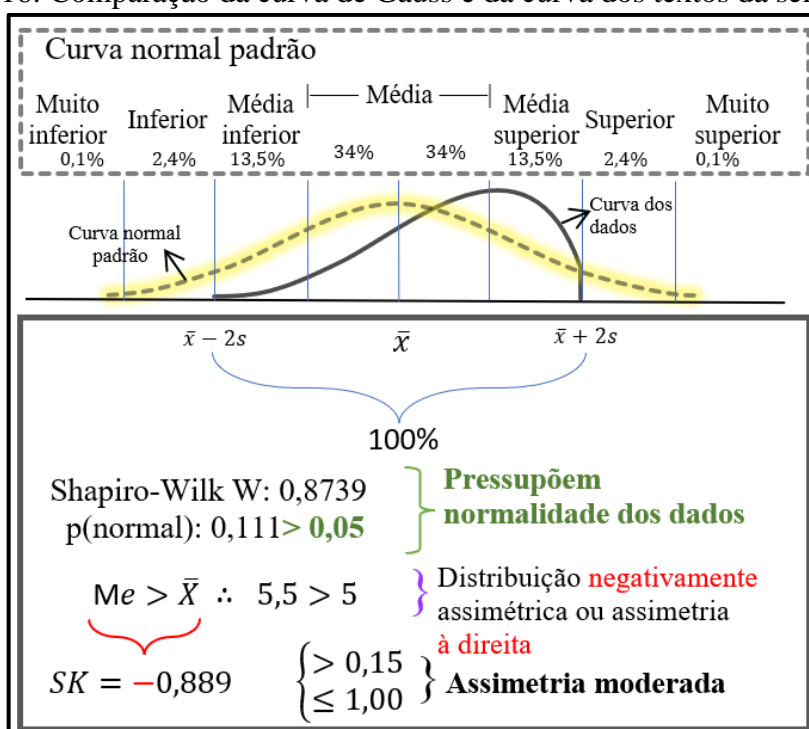


Fonte: Criado automaticamente pelo programa “*Past 4*”, usando sete intervalos com os dados do levantamento dos textos selecionados para a Revisão Integrativa Sistemática.

Analisando o histograma do Quadro 15 em comparação ao levantamento inicial, notamos boa similaridade entre as representações, apesar desta curva ter seu pico à direita, enquanto a anterior estava inclinada à esquerda e ser mais ondulada. A grande diferenciação está no espaço sem registro de dados, que, no segundo caso foi menor e não afetou a homogeneidade da curva (ao contrário do que ocorreu no Quadro 9).

A seguir, trouxemos um breve resumo dos dados estatísticos da seleção final:

Quadro 16: Comparação da curva de Gauss e da curva dos textos da seleção final



Fonte: Comparação de nossa autoria (ANDERSON; SWEENEY; WILLIAMS, 2003, p. 223; FREUND; SIMON, 2000, p. 357; LEVIN; FOX; FORDE, 2012, p. 420-424; DORIA FILHO, 1999, p. 33).

Observamos, no Quadro 16, o SK, Coeficiente de Assimetria de Pearson¹⁶⁶, que foi de -0,889, indicando assimetria moderada. Como nossos dados da seleção final são paramétricos, entendemos que nossa média amostral é uma boa representação da média populacional, podendo ser usada para inferir resultados de pesquisas em outros repositórios e idiomas, com base nos descritores e *strings* adotados neste estudo.

¹⁶⁶ Coeficiente de Assimetria de Pearson (SK):

$$SK = \frac{3(\bar{X} - Me)}{s} = \frac{3(4,9 - 5,5)}{2,0248} = -0,889$$

Onde:

$$Me = (5+6) / 2 = 5,5.$$

ANEXOS

Justificativa deste anexo, apesar do texto se referir ao limite territorial Norte Americano (USA), consideramos de bom tom referenciar tais dados no idioma original para garantir a correta vinculação (conforme solicitado no item 1.C da Seção 1) e promover a marca que nos foi útil, como visto a seguir:

Disponibilizar obras a partir de edições impressas de domínio público significa que não há direitos autorais sobre essas nos Estados Unidos. Então a Fundação (e mesmo você!) pode copiá-la e distribuí-la nos Estados Unidos sem permissão e sem pagar royalties de direitos autorais. Regras especiais, estabelecidos na parte dos Termos Gerais de Uso desta licença, aplicam-se a copiar e distribuir obras eletrônicas do Projeto Gutenberg-tm para proteger o conceito e a marca PROJECT GUTENBERG-tm. Projeto Gutenberg é uma marca registrada e não pode ser usada se você cobrar pelos e-books, a menos que você receba permissão específica. Se você não cobrar nada pelas cópias deste e-book, respeitando as regras é muito fácil; pode-se usar este e-book para praticamente qualquer finalidade como criação de trabalhos derivados, relatórios, performances e pesquisar. Eles podem ser modificados, impressos e distribuídos – você pode fazer praticamente QUALQUER COISA com e-books de domínio público. A redistribuição é sujeita à licença de marca, especialmente para redistribuição comercial [...]

Seção 1. Termos Gerais de Uso e Redistribuição do Projeto Gutenberg-tm obras eletrônicas [...]

1.C [...] Se um trabalho individual é de domínio público nos Estados Unidos e você está nos Estados Unidos, não reivindicamos o direito de impedi-lo de copiar, distribuir, executar, exibir ou criar textos baseadas na obra, desde que todas as referências ao Project Gutenberg sejam removidos. Claro, esperamos que você apoie nossa Missão de promover o livre acesso a obras eletrônicas e compartilhar livremente os trabalhos em conformidade com os termos deste acordo para manter o nome Project Gutenberg-tm associado ao trabalho. Você pode facilmente cumprir os termos deste contrato mantendo, no mesmo formato, em anexo esta Licença Gutenberg-tm quando a compartilhar gratuitamente com outras pessoas [...] (PROJECT GUTENBERG, s.d., s.p., tradução livre).

ANEXO A: LICENÇA PARA USO DE E-BOOK DO PROJETO GUTENBERG – MEMÓRIAS DA AUTORA DA REIVINDICAÇÃO DOS DIREITOS DA MULHER POR WILLIAM GODWIN

Title: Memoirs of the Author of a Vindication of the Rights of Woman

Author: William Godwin

Release Date: July 4, 2005 [EBook #16199]

Language: English

START OF THIS PROJECT GUTENBERG EBOOK MEMOIRS OF THE AUTHOR

Produced by Jonathan Ingram, Melissa Er-Raqabi and the Online Distributed Proofreading Team at <https://www.pgdp.net>.

The Project Gutenberg EBook of Memoirs of the Author of a Vindication of the Rights of Woman, by William Godwin

This eBook is for the use of anyone anywhere at no cost and with almost no restrictions whatsoever. You may copy it, give it away or re-use it under the terms of the Project Gutenberg License included with this eBook or online at www.gutenberg.org

END OF THE PROJECT GUTENBERG EBOOK

End of the Project Gutenberg EBook of Memoirs of the Author of a Vindication of the Rights of Woman, by William Godwin

END OF THIS PROJECT GUTENBERG EBOOK MEMOIRS OF THE AUTHOR

This file should be named 16199-h.htm or 16199-h.zip **

This and all associated files of various formats will be found in:

<https://www.gutenberg.org/1/6/1/9/16199/>

Produced by Jonathan Ingram, Melissa Er-Raqabi and the Online Distributed Proofreading Team at <https://www.pgdp.net>.

Updated editions will replace the previous one--the old editions will be renamed.

Creating the works from public domain print editions means that no one owns a United States copyright in these works, so the Foundation (and you!) can copy and distribute it in the United States without permission and without paying copyright royalties. Special rules, set forth in the General Terms of Use part of this license, apply to copying and distributing Project Gutenberg-tm electronic works to protect the PROJECT GUTENBERG-tm concept and trademark. Project Gutenberg is a registered trademark, and may not be used if you charge for the eBooks, unless you receive specific permission. If you do not charge anything for copies of this eBook, complying with the rules is very easy. You may use this eBook for nearly any purpose such as creation of derivative works, reports, performances and research. They may be modified and printed and given away--you may do practically ANYTHING with public domain eBooks. Redistribution is subject to the trademark license, especially commercial redistribution.

START: FULL LICENSE

THE FULL PROJECT GUTENBERG LICENSE PLEASE READ THIS BEFORE YOU DISTRIBUTE OR USE THIS WORK

To protect the Project Gutenberg-tm mission of promoting the free distribution of electronic works, by using or distributing this work (or any other work associated in any way with the phrase "Project Gutenberg"), you agree to comply with all the terms of the Full Project Gutenberg-tm License (available with this file or online at <http://gutenberg.org/license>).

Section 1. General Terms of Use and Redistributing Project Gutenberg-tm electronic works

1.A. By reading or using any part of this Project Gutenberg-tm electronic work, you indicate that you have read, understand, agree to and accept all the terms of this license and intellectual property (trademark/copyright) agreement. If you do not agree to abide by all the terms of this agreement, you must cease using and return or destroy all copies of Project Gutenberg-tm electronic works in your possession. If you paid a fee for obtaining a copy of or access to a Project Gutenberg-tm electronic work and you do not agree to be bound by the terms of this agreement, you may obtain a refund from the person or entity to whom you paid the fee as set forth in paragraph 1.E.8.

1.B. "Project Gutenberg" is a registered trademark. It may only be used on or associated in any way with an electronic work by people who agree to be bound by the terms of this agreement. There are a few things that you can do with most Project Gutenberg-tm electronic works even without complying with the full terms of this agreement. See paragraph 1.C below. There are a lot of things you can do with Project Gutenberg-tm electronic works if you follow the terms of this agreement and help preserve free future access to Project Gutenberg-tm electronic works. See paragraph 1.E below.

1.C. The Project Gutenberg Literary Archive Foundation ("the Foundation" or PGLAF), owns a compilation copyright in the collection of Project Gutenberg-tm electronic works. Nearly all the individual works in the collection are in the public domain in the United States. If an individual work is in the public domain in the United States and you are located in the United States, we do not claim a right to prevent you from copying, distributing, performing, displaying or creating derivative works based on the work as long as all references to Project Gutenberg are removed. Of course, we hope that you will support the Project Gutenberg-tm mission of promoting free access to electronic works by freely sharing Project Gutenberg-tm works in compliance with the terms of this agreement for keeping the Project Gutenberg-tm name associated with the work. You can easily comply with the terms of this agreement by

keeping this work in the same format with its attached full Project Gutenberg-tm License when you share it without charge with others.

1.D. The copyright laws of the place where you are located also govern what you can do with this work. Copyright laws in most countries are in a constant state of change. If you are outside the United States, check the laws of your country in addition to the terms of this agreement before downloading, copying, displaying, performing, distributing or creating derivative works based on this work or any other Project Gutenberg-tm work. The Foundation makes no representations concerning the copyright status of any work in any country outside the United States.

1.E. Unless you have removed all references to Project Gutenberg:

1.E.1. The following sentence, with active links to, or other immediate access to, the full Project Gutenberg-tm License must appear prominently whenever any copy of a Project Gutenberg-tm work (any work on which the phrase "Project Gutenberg" appears, or with which the phrase "Project Gutenberg" is associated) is accessed, displayed, performed, viewed, copied or distributed: This eBook is for the use of anyone anywhere at no cost and with almost no restrictions whatsoever. You may copy it, give it away or re-use it under the terms of the Project Gutenberg License included with this eBook or online at www.gutenberg.org

1.E.2. If an individual Project Gutenberg-tm electronic work is derived from the public domain (does not contain a notice indicating that it is posted with permission of the copyright holder), the work can be copied and distributed to anyone in the United States without paying any fees or charges. If you are redistributing or providing access to a work with the phrase "Project Gutenberg" associated with or appearing on the work, you must comply either with the requirements of paragraphs 1.E.1 through 1.E.7 or obtain permission for the use of the work and the Project Gutenberg-tm trademark as set forth in paragraphs 1.E.8 or 1.E.9.

1.E.3. If an individual Project Gutenberg-tm electronic work is posted with the permission of the copyright holder, your use and distribution must comply with both paragraphs 1.E.1 through 1.E.7 and any additional terms imposed by the copyright holder. Additional terms will be linked to the Project Gutenberg-tm License for all works posted with the permission of the copyright holder found at the beginning of this work.

1.E.4. Do not unlink or detach or remove the full Project Gutenberg-tm License terms from this work, or any files containing a part of this work or any other work associated with Project Gutenberg-tm.

1.E.5. Do not copy, display, perform, distribute or redistribute this electronic work, or any part of this electronic work, without prominently displaying the sentence set forth in

paragraph 1.E.1 with active links or immediate access to the full terms of the Project Gutenberg-tm License.

1.E.6. You may convert to and distribute this work in any binary, compressed, marked up, nonproprietary or proprietary form, including any word processing or hypertext form. However, if you provide access to or distribute copies of a Project Gutenberg-tm work in a format other than "Plain Vanilla ASCII" or other format used in the official version posted on the official Project Gutenberg-tm web site (www.gutenberg.org), you must, at no additional cost, fee or expense to the user, provide a copy, a means of exporting a copy, or a means of obtaining a copy upon request, of the work in its original "Plain Vanilla ASCII" or other form. Any alternate format must include the full Project Gutenberg-tm License as specified in paragraph 1.E.1.

1.E.7. Do not charge a fee for access to, viewing, displaying, performing, copying or distributing any Project Gutenberg-tm works unless you comply with paragraph 1.E.8 or 1.E.9.

1.E.8. You may charge a reasonable fee for copies of or providing access to or distributing Project Gutenberg-tm electronic works provided that

- You pay a royalty fee of 20% of the gross profits you derive from the use of Project Gutenberg-tm works calculated using the method you already use to calculate your applicable taxes. The fee is owed to the owner of the Project Gutenberg-tm trademark, but he has agreed to donate royalties under this paragraph to the Project Gutenberg Literary Archive Foundation. Royalty payments must be paid within 60 days following each date on which you prepare (or are legally required to prepare) your periodic tax returns. Royalty payments should be clearly marked as such and sent to the Project Gutenberg Literary Archive Foundation at the address specified in Section 4, "Information about donations to the Project Gutenberg Literary Archive Foundation".

- You provide a full refund of any money paid by a user who notifies you in writing (or by e-mail) within 30 days of receipt that she does not agree to the terms of the full Project Gutenberg-tm License. You must require such a user to return or destroy all copies of the works possessed in a physical medium and discontinue all use of and all access to other copies of Project Gutenberg-tm works.

- You provide, in accordance with paragraph 1.F.3, a full refund of any money paid for a work or a replacement copy, if a defect in the electronic work is discovered and reported to you within 90 days of receipt of the work.

- You comply with all other terms of this agreement for free distribution of Project Gutenberg-tm works.

1.E.9. If you wish to charge a fee or distribute a Project Gutenberg-tm electronic work or group of works on different terms than are set forth in this agreement, you must obtain permission in writing from both the Project Gutenberg Literary Archive Foundation and Michael Hart, the owner of the Project Gutenberg-tm trademark. Contact the Foundation as set forth in Section 3 below.

1.F.

1.F.1. Project Gutenberg volunteers and employees expend considerable effort to identify, do copyright research on, transcribe and proofread public domain works in creating the Project Gutenberg-tm collection. Despite these efforts, Project Gutenberg-tm electronic works, and the medium on which they may be stored, may contain "Defects", such as, but not limited to, incomplete, inaccurate or corrupt data, transcription errors, a copyright or other intellectual property infringement, a defective or damaged disk or other medium, a computer virus, or computer codes that damage or cannot be read by your equipment.

1.F.2. LIMITED WARRANTY, DISCLAIMER OF DAMAGES – Except for the "Right of Replacement or Refund" described in paragraph 1.F.3, the Project Gutenberg Literary Archive Foundation, the owner of the Project Gutenberg-tm trademark, and any other party distributing a Project Gutenberg-tm electronic work under this agreement, disclaim all liability to you for damages, costs and expenses, including legal fees. YOU AGREE THAT YOU HAVE NO REMEDIES FOR NEGLIGENCE, STRICT LIABILITY, BREACH OF WARRANTY OR BREACH OF CONTRACT EXCEPT THOSE PROVIDED IN PARAGRAPH F3. YOU AGREE THAT THE FOUNDATION, THE TRADEMARK OWNER, AND ANY DISTRIBUTOR UNDER THIS AGREEMENT WILL NOT BE LIABLE TO YOU FOR ACTUAL, DIRECT, INDIRECT, CONSEQUENTIAL, PUNITIVE OR INCIDENTAL DAMAGES EVEN IF YOU GIVE NOTICE OF THE POSSIBILITY OF SUCH DAMAGE.

1.F.3. LIMITED RIGHT OF REPLACEMENT OR REFUND – If you discover a defect in this electronic work within 90 days of receiving it, you can receive a refund of the money (if any) you paid for it by sending a written explanation to the person you received the work from. If you received the work on a physical medium, you must return the medium with your written explanation. The person or entity that provided you with the defective work may elect to provide a replacement copy in lieu of a refund. If you received the work electronically, the person or entity providing it to you may choose to give you a second opportunity to receive the work electronically in lieu of a refund. If the second copy is also defective, you may demand a refund in writing without further opportunities to fix the problem.

1.F.4. Except for the limited right of replacement or refund set forth in paragraph 1.F.3, this work is provided to you 'AS-IS' WITH NO OTHER WARRANTIES OF ANY KIND, EXPRESS OR IMPLIED, INCLUDING BUT NOT LIMITED TO WARRANTIES OF MERCHANTABILITY OR FITNESS FOR ANY PURPOSE.

1.F.5. Some states do not allow disclaimers of certain implied warranties or the exclusion or limitation of certain types of damages. If any disclaimer or limitation set forth in this agreement violates the law of the state applicable to this agreement, the agreement shall be interpreted to make the maximum disclaimer or limitation permitted by the applicable state law. The invalidity or unenforceability of any provision of this agreement shall not void the remaining provisions.

1.F.6. INDEMNITY – You agree to indemnify and hold the Foundation, the trademark owner, any agent or employee of the Foundation, anyone providing copies of Project Gutenberg-tm electronic works in accordance with this agreement, and any volunteers associated with the production, promotion and distribution of Project Gutenberg-tm electronic works, harmless from all liability, costs and expenses, including legal fees, that arise directly or indirectly from any of the following which you do or cause to occur: (a) distribution of this or any Project Gutenberg-tm work, (b) alteration, modification, or additions or deletions to any Project Gutenberg-tm work, and (c) any Defect you cause.

Section 2. Information about the Mission of Project Gutenberg-tm

Project Gutenberg-tm is synonymous with the free distribution of electronic works in formats readable by the widest variety of computers including obsolete, old, middle-aged and new computers. It exists because of the efforts of hundreds of volunteers and donations from people in all walks of life.

Volunteers and financial support to provide volunteers with the assistance they need, is critical to reaching Project Gutenberg-tm's goals and ensuring that the Project Gutenberg-tm collection will remain freely available for generations to come. In 2001, the Project Gutenberg Literary Archive Foundation was created to provide a secure and permanent future for Project Gutenberg-tm and future generations. To learn more about the Project Gutenberg Literary Archive Foundation and how your efforts and donations can help, see Sections 3 and 4 and the Foundation web page at <http://www.pgla.org>.

Section 3. Information about the Project Gutenberg Literary Archive Foundation

The Project Gutenberg Literary Archive Foundation is a non profit 501(c)(3) educational corporation organized under the laws of the state of Mississippi and granted tax exempt status by the Internal Revenue Service. The Foundation's EIN or federal tax identification

number is 64-6221541. Its 501(c)(3) letter is posted at <http://pglaf.org/fundraising>. Contributions to the Project Gutenberg Literary Archive Foundation are tax deductible to the full extent permitted by U.S. federal laws and your state's laws.

The Foundation's principal office is located at 4557 Melan Dr. S. Fairbanks, AK, 99712., but its volunteers and employees are scattered throughout numerous locations. Its business office is located at 809 North 1500 West, Salt Lake City, UT 84116, (801) 596-1887, email business@pglaf.org. Email contact links and up to date contact information can be found at the Foundation's web site and official page at <http://pglaf.org>

For additional contact information:

Dr. Gregory B. Newby

Chief Executive and Director

gbnewby@pglaf.org

Section 4. Information about Donations to the Project Gutenberg Literary Archive Foundation

Project Gutenberg-tm depends upon and cannot survive without wide spread public support and donations to carry out its mission of increasing the number of public domain and licensed works that can be freely distributed in machine readable form accessible by the widest array of equipment including outdated equipment. Many small donations (\$1 to \$5,000) are particularly important to maintaining tax exempt status with the IRS.

The Foundation is committed to complying with the laws regulating charities and charitable donations in all 50 states of the United States. Compliance requirements are not uniform and it takes a considerable effort, much paperwork and many fees to meet and keep up with these requirements. We do not solicit donations in locations where we have not received written confirmation of compliance. To SEND DONATIONS or determine the status of compliance for any particular state visit <http://pglaf.org>

While we cannot and do not solicit contributions from states where we have not met the solicitation requirements, we know of no prohibition against accepting unsolicited donations from donors in such states who approach us with offers to donate.

International donations are gratefully accepted, but we cannot make any statements concerning tax treatment of donations received from outside the United States. U.S. laws alone swamp our small staff.

Please check the Project Gutenberg Web pages for current donation methods and addresses. Donations are accepted in a number of other ways including checks, online payments and credit card donations. To donate, please visit: <http://pglaf.org/donate>

Section 5. General Information About Project Gutenberg-tm electronic works.

Professor Michael S. Hart is the originator of the Project Gutenberg-tm concept of a library of electronic works that could be freely shared with anyone. For thirty years, he produced and distributed Project Gutenberg-tm eBooks with only a loose network of volunteer support.

Project Gutenberg-tm eBooks are often created from several printed editions, all of which are confirmed as Public Domain in the U.S. unless a copyright notice is included. Thus, we do not necessarily keep eBooks in compliance with any particular paper edition.

Most people start at our Web site which has the main PG search facility: <http://www.gutenberg.org>

This Web site includes information about Project Gutenberg-tm, including how to make donations to the Project Gutenberg Literary Archive Foundation, how to help produce our new eBooks, and how to subscribe to our email newsletter to hear about new eBooks.

ANEXO B: DADOS PRELIMINARES DA LICENÇA PARA USO DE E-BOOK DO PROJETO GUTENBERG – OBRAS PÓSTUMAS DE MARY WOLLSTONECRAFT

The Project Gutenberg EBook of Posthumous Works, by Mary Wollstonecraft

This eBook is for the use of anyone anywhere at no cost and with almost no restrictions whatsoever. You may copy it, give it away or re-use it under the terms of the Project Gutenberg License included with this eBook or online at www.gutenberg.org

Title: Posthumous Works of the Author of A Vindication of the Rights of Woman

Author: Mary Wollstonecraft

Editor: William Godwin

Release Date: October 29, 2007 [EBook #23233]

Last Updated: May 4, 2018

Language: English

START OF THIS PROJECT GUTENBERG EBOOK POSTHUMOUS WORKS

Produced by Jonathan Ingram, Online Distributed Proofreading

Team at <http://www.pgdp.net> and the booksmiths at <http://www.eBookForge.net>

End of the Project Gutenberg EBook of Posthumous Works, by Mary Wollstonecraft

END OF THIS PROJECT GUTENBERG EBOOK POSTHUMOUS WORKS

This file should be named 23233-h.htm or 23233-h.zip

This and all associated files of various formats will be found in:

<http://www.gutenberg.org/2/3/2/3/23233/>

Produced by Jonathan Ingram, Online Distributed Proofreading

Team at <http://www.pgdp.net> and the booksmiths at <http://www.eBookForge.net>

Updated editions [... practically the same as the previous one, p. 328-335].