

AS IDEIAS PEDAGÓGICAS DE ROUSSEAU E PESTALOZZI: APONTAMENTOS SOBRE O PROJETO DE MASCULINIDADE ILUMINISTA

THE PEDAGOGICAL IDEAS OF ROUSSEAU AND PESTALOZZI: REFERENCES ON THE ILLUMINIST MALE
DESIGN

LAS IDEAS PEDAGÓGICAS DE ROUSSEAU Y PESTALOZZI: APUNTES SOBRE EL PROYECTO DE
MASCULINIDAD ILUMINISTA

Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva¹
Celso Luiz Aparecido Conti²

Resumo: Este trabalho apresenta parte dos resultados obtidos em pesquisa de doutorado que teve como objetivo central compreender como o pensamento sobre a educação e as ideias pedagógicas contribuíram para a elaboração de um projeto hegemônico de masculinidade. Metodologicamente adotamos a pesquisa bibliográfica compreendendo-a como promotora da imersão epistemológica no objeto estudo. Para este artigo selecionamos um dos movimentos intelectuais mais relevantes do pensamento ocidental, o Iluminismo; e dentro dele lançamos mão das obras de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e Johann Heirirrch Pestalozzi (1746-1827), representantes de primeira ordem do pensamento oitocentista e influência recorrente no discurso pedagógico contemporâneo. Concluímos que o pensamento Iluminista marca profundamente as ideias pedagógicas e a masculinidade moderna e, além disso, o pensamento de Rousseau e Pestalozzi nos permite inferir que a imposição da supremacia masculina não se deu de maneira linear, pelo contrário, é profundamente marcada pelos interesses sociais e econômicos em disputa nos séculos XVIII e XIX.

Palavras-chave: Ideias Pedagógicas, Iluminismo, Masculinidade.

Abstract: This paper is part of the results obtained in bibliographical research of doctorate that aimed to discuss the contributions of pedagogical ideas in different historical contexts to unveil the project of hegemonic masculinity. In this article we select one of the most relevant intellectual movements, the Illuminism; and within it we launched the works of Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) and Johann Heirirrch Pestalozzi (1746-1827), representatives of the pedagogical thought century. Through the analysis and discussion is possible understand the Illuminism marks deeply the pedagogical ideas and modern masculinity and, moreover, the thought of Rousseau and Pestalozzi allows us to infer that the imposition of male supremacy has not been given in a linear way and is deeply marked for the social and economic interests in dispute in the eighteenth and nineteenth centuries.

Key words: Pedagogical ideas, Illuminism, Masculinity.

Resumen: Este trabajo parte de los resultados obtenidos en investigación de doctorado que tuvo como objetivo discutir las contribuciones de las ideas pedagógicas en diferentes contextos históricos para desvelar el proyecto de masculinidad hegemónica. En este artículo seleccionamos uno de los movimientos intelectuales más relevantes del pensamiento occidental, el Iluminismo; y dentro de él lanzamos mano de las obras de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) y Johann Heirirrch Pestalozzi (1746-1827), representantes del pensamiento pedagógico octavo. Concluimos que el Iluminismo marca profundamente las ideas pedagógicas y la masculinidad moderna y, además, el pensamiento de Rousseau y Pestalozzi nos permite inferir que la imposición de la supremacía masculina no se dio de manera lineal y está profundamente marcada por los intereses sociales y económicos en disputa en los siglos XVIII y XIX.

Palabras clave: Ideas pedagógicas, Iluminismo, Masculinidad.

¹ Professor junto ao Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Alfenas, MG. alexandrns@gmail.com

² Professor junto ao Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). celsocon@ufscar.br

INTRODUÇÃO

A investigação da qual este artigo resulta buscou compreender como o pensamento filosófico-educacional, manifestado por meio do que chamamos de ideias pedagógicas, contribuiu para a elaboração de um projeto hegemônico de masculinidade. A masculinidade hegemônica, longamente estudada por Bourdieu (1999), Grossi (2005), Butler (1998, 1999, 2003), Puigvert (2001a, 2001b) e Saffioti (1992), representa um dos elementos básicos da dominação masculina em suas diferentes dimensões (física, financeira, psicológica, etc.).

O estudo sobre a masculinidade enquanto objeto de análise teórica e conceitual significa uma perspectiva inovadora, pois a problematização do conceito e suas implicações sócio históricas encontram-se ainda dispersas no interior dos estudos de gênero. Concordamos com Welzer-Lang (2008) quando afirma que a ausência e a dispersão dos estudos sobre a masculinidade podem ser compreendidas por dois fatores complementares: a afirmação de que os movimentos intelectuais de mulheres estão comprometidos com a própria autonomia e a questão sobre o desinteresse dos homens pesquisadores em desvendar as artimanhas da sua própria dominação, ou, ainda, “a vontade dos homens dominantes de não divulgar seus segredos³” (WELZER-LANG, 2008, p. 08).

Segundo análise de Giffin (2005), a ideia da existência de um arquétipo da masculinidade patriarcal hegemônica afastou os intelectuais homens dos estudos de gênero, ao mesmo tempo em que o feminismo os afastou de seu círculo. Trata-se de neste trabalho superar uma lacuna conceitual sobre a masculinidade que foi compreendida, a priori, como a consolidação de uma permanência ao invés de uma construção social e passível de ser problematizada.

No recorte aqui apresentado, destacamos o Iluminismo e sua profunda influência na educação e, por consequência, no ideal de masculinidade moderna. Para isso lançamos mão das obras de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e Johann Heirnrch Pestalozzi (1746-1827), pensadores oitocentistas que influenciaram as ideias pedagógicas ocidentais. O Iluminismo é um movimento intelectual e político que se inicia na

Europa durante o século XVII, continente que atravessava um período de grandes transformações e de negação do Medievo, denominada pelos pensadores do Iluminismo como “Idade das Trevas”. Dentre as principais características do movimento iluminista podemos destacar a luta pela liberdade, pelo progresso científico e o antropocentrismo. Tal movimento tem seus preceitos iniciados nos séculos anteriores, sobretudo com René Descartes (1596-1650), que lança as bases do racionalismo e passa a questionar os valores religiosos e a monarquia enquanto regime político.

As mudanças sociais e econômicas dos séculos XVII e XVIII deixaram profundas marcas no subsequente. No campo das ideias pedagógicas, a Revolução Francesa alçou a educação à centralidade das reflexões, sendo considerada um elemento conciliador da sociedade, capaz de favorecer a superação de uma sociedade arcaica, garantindo formação social e intelectual ao homem moderno.

Nos lembra Cambi (1999) que a educação, ao assumir este novo papel, se aliou ao modelo da modernidade, defendendo seus propósitos filosóficos e morais de liberdade e desenvolvimento social. Para isso, novos modelos paradigmas foram necessários, uma vez que agora a educação passa a ser um importante aspecto mediador da vida social. Para Manacorda (2002), as novas premissas tinham um claro caráter burguês e um objetivo político evidente: a formulação de teorias pedagógicas eficientes para instruir e educar na direção do homem ideal com personalidade moralmente saudável e apto para viver na sociedade burguesa.

Os novos modelos pedagógicos que surgem no final do século XVIII e início do século XIX tem como elemento comum a ampliação do conceito de instrução para a ideia de educação. Significa dizer que a preocupação inicial comeniana de 'ensinar tudo a todos' se transveste em uma ideia de formação humana relacionada menos aos conhecimentos instrumentais e mais às condutas sociais, morais e éticas. Fruto das reflexões antropocêntricas do Iluminismo, as propostas pedagógicas a partir do século XIX se voltam para o desenvolvimento humano, suas potencialidades e seu intelecto.

Para cumprir com os objetivos propostos neste artigo, utilizamo-nos de procedimentos metodológicos que, antes de processos estáticos de análise e interpretação, se apresentam enquanto

³ Tradução livre do texto original: “la volonté des hommes dominants ne pas divulguer leurs secrets”.

um conjunto plástico de escolhas, caminhos e desdobramentos teóricos. Concordamos com Gatti (1999) quando afirma que a organização e o desenvolvimento de uma pesquisa é a explicitação da maneira como os debruçamos sobre o objeto, revelando os anseios que temos ao olhar as coisas do mundo.

No que tange às Ideias Pedagógicas enquanto espaço de reflexão científica no interior do campo da Educação, Gatti (1999) nos lembra que a mesma se configura como:

área de conhecimento e área profissional, um setor aplicado, interdisciplinar, e o conhecimento que produz, ou deveria produzir, diz respeito a questões de intervenção intencional no âmbito da socialização, diz respeito a metodologias de ação didático-pedagógica junto a setores populacionais, com objetivos de compreensão deste agir e de seu potencial de transformação. (GATTI, 1999, p. 65)

Assim, ao analisarmos o pensamento iluminista, sobretudo os autores que no interior do mesmo se dedicam à educação, não vislumbramos construir um arquétipo de uma “masculinidade iluminista”, mas refletir sobre a forma como este pensamento articulou a reflexão pedagógica ao tipo de masculinidade preconizada pelo modelo social que tornou-se hegemônico.

Neste trabalho, a perspectiva metodológica toma como princípio a transformação das relações sociais e a construção de masculinidades igualitárias e dialógicas; não nos esquivamos de declarar inicialmente os pressupostos que nos guiam, a partir dos quais reconstruiremos as ideias pedagógicas e a percepção que podemos ter de seus projetos de masculinidades. O resgate histórico de autores que influenciaram o pensamento pedagógico nos parece fundamental para explicitar os caminhos e descaminhos que estas teorias traçaram ao propor paradigmas educacionais e, mais do que isso, ao proporem modelos de formação que tem em sua base certos fundamentos ontológicos.

A reconstrução deste caminho histórico não se deu como mera reprodução das ideias lançadas pelos autores analisados, mas está no bojo da crítica, capaz de apreender as relações e as atividades com significados, ou seja, é radicalmente diferente das categorizações e experimentações típicas das metodologias empiricistas.

Vale salientar que esta abordagem analítica não se restringe à compreensão introspectiva e de si mesmo por parte do pesquisador, mas está amparada em uma construção epistemológica que exigiu uma postura dialética diante de três elementos: o contexto sócio-histórico, a lógica interna do pensamento e a criticidade (MINAYO, SANCHES, 1993).

Definir o nível do simbólico, dos significados e da intencionalidade, constituir-lo como um campo de investigação e atribuir-lhe um grau de sistematicidade pelo desenvolvimento de métodos e técnicas têm sido as tarefas e os desafios dos cientistas sociais que trabalham com a abordagem qualitativa ao assumirem as críticas internas e externas exercidas sobre suas investigações. (MINAYO, SANCHES, 1993, p. 49)

Do ponto de vista intelectual, autores selecionados para este trabalho apresentam uma característica em comum: todos eles dispõem de ideias pedagógicas que catalizam e sintetizam, cada um a seu tempo, as transformações da sociedade. Estas ideias pedagógicas, pela força de suas contribuições, permanecem; classificá-las como clássicas é, em certa medida, reconhecer e validar a riqueza de seus conteúdos, recontextualizando-os. Como afirma Calvino (2002), os clássicos, por sua universalidade, têm o privilégio de trafegar em um tempo paralelo, tem a capacidade de externalizar as contribuições mais elaboradas e anunciar caminhos humanizadores.

Feitos os esclarecimentos iniciais, de ordem epistêmica e metodológica, passamos a discutir cada um dos autores selecionados para este trabalho. Iniciaremos por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) que pode ser considerado o precursor das ideias iluministas no pensamento pedagógico, em seguida analisaremos a obra de Johann Heirinch Pestalozzi (1746-1827), representante de primeira ordem as ideias pedagógicas modernas. Optou-se neste trabalho por analisá-los em separado, mesmo admitindo a profunda relação de suas reflexões, para garantir as especificidades de cada intelectual. Por fim, discutiremos como o pensamento deles influenciaram a concepção de masculinidade que se inaugura no século XVIII.

JEAN-JACQUES ROUSSEAU, O PENSADOR DO NATURALISMO PEDAGÓGICO E SEU PROJETO DE MASCULINIDADE

O suíço Jean-Jacques Rousseau é um dos mais proeminentes pensadores do século XVIII, e sua obra flexionou diversos movimentos políticos e intelectuais. Para além da educação, Rousseau influenciou o pensamento ocidental e impulsionou as contradições limítrofes do feudalismo, dando luz aos ideais burgueses.

As lutas sociais, o desenvolvimento do capitalismo e a crença na racionalidade chegam ao seu auge com as ideias iluministas, levando a cabo a Revolução Francesa de 1789. Inspirada na liberdade, na fraternidade e na igualdade, a classe emergente, que se tornaria hegemônica, busca o fim das práticas feudais e dos regimes absolutistas. Para Aranha (2006), Rousseau ocupa lugar central na filosofia política, e suas obras antecipam o movimento que culmina com a Queda da Bastilha por sua crítica ao absolutismo baseada nos fundamentos da doutrina liberal.

O século XVIII, segundo Gadotti (2003), foi por excelência político-pedagógico, pois pela primeira vez a população reivindicou educação oferecida pelo Estado:

Nunca anteriormente se havia discutido tanto a formação do cidadão através da escola como durante os seis anos de vida da Revolução Francesa. A escola pública é filha desta revolução burguesa. Os grandes teóricos iluministas pregavam uma educação cívica e patriótica inspirada nos princípios da democracia, uma educação laica, gratuitamente oferecida pelo Estado para todos. (GADOTTI, 2003, p. 91)

A busca por essa educação pública, evidentemente, estava atrelada à condição social de cada indivíduo; o individualismo liberal preconizado pelo Iluminismo tem como objetivo o resgate do “bom selvagem”, do sujeito histórico livre dos condicionamentos sociais. No entanto, é de supor que esta liberdade só poderia ser alcançada pelos/as que poderiam de fato usufruir da contemplação, os/as que poderiam viver sem ofício, ou seja, os/as que tinham a sobrevivência garantida pela exploração do trabalho de outras pessoas.

Rousseau (2003) projeta a possibilidade de uma sociedade que reúna o povo em uma só

vontade, expressa em sua obra denominada “Do Contrato Social”, publicada originalmente em 1762. O autor afirma a premissa de que o homem é naturalmente bom, sendo a sociedade responsável por sua degeneração.

Nos pressupostos de um contrato social novo, crítico ao pedantismo monárquico, Rousseau (2003) elabora os fundamentos de uma sociedade política que deve superar o contraste entre a condição natural do homem, que é de plena liberdade, e os condicionantes sociais que estão carregados de restrições e privações. Nas palavras do autor, “O que o homem perde pelo contrato social é sua liberdade natural e um direito ilimitado a tudo que o tenta e que pode alcançar. O que ganha é liberdade civil e a propriedade de tudo aquilo que possui” (ROUSSEAU, 2003, p. 28).

A necessidade da construção de um contrato social é para Rousseau (2003) uma obrigação coletiva que nasce paralelamente à propriedade privada, já que ela acaba com a liberdade natural e precisa ser gerida pela liberdade civil. O contrato social surge como um pacto para a alienação da vontade particular, como condição de igualdade entre todos/as, já que a soberania do povo é a chave para sua libertação.

A passagem do estado de natureza ao estado civil produz no homem uma mudança considerável, substituindo em sua conduta o instinto pela justiça e conferindo às suas ações a moralidade que antes lhe faltava. Só então, assumindo a voz do dever o lugar do impulso físico, e o direito do apetite, o homem, que até então não levava em conta senão a si mesmo, se viu obrigado a agir com base em outros princípios e a consultar a razão antes de ouvir seus pendores. (ROUSSEAU, 2003, p. 25-26)

No mesmo ano da publicação “Do Contrato Social”, Rousseau torna pública outra obra central do seu pensamento: “Emílio ou Da Educação”. Ela relata de forma romancada a educação de um jovem, isolado da sociedade corruptora e acompanhado por um preceptor sem nome. Para Aranha (2006), Emílio é um projeto de educação naturalista; no entanto, não significa voltar à vida selvagem e primitiva, mas buscar a verdadeira natureza, a vocação humana.

A educação natural consiste na recusa ao intelectualismo, que leva fatalmente ao

ensino formal e livresco. Como amante da natureza, Rousseau quer retomar o contato com os animais, plantas e fenômenos físicos dos quais o indivíduo urbano frequentemente se distancia: “As coisas! As coisas!”. (ARANHA, 2006, p. 87)

Em Emílio, Rousseau (2004) valoriza a experiência e a educação ativa voltada para a vida, cujo principal impulso é a curiosidade. A educação preconizada por Rousseau é constituída na desconfiança da sociedade impregnada de vícios e hipocrisia: “Se o homem é bom por natureza, segue-se que permanece assim enquanto nada de estranho o altere” (p. 178).

Podemos dizer que Emílio influenciou muitos educadores e educadoras, principalmente por ter redefinido a ideia de infância. Rousseau queria que a criança aprendesse a pensar, como um processo interno e natural, se tornando, assim, precursor de diversas perspectivas educacionais. Para Aranha (2006), o pensador centralizou os interesses pedagógicos nas especificidades do aluno e não mais no professor, provocando uma profunda mudança de conceitual.

Para Manacorda (2002) esta nova perspectiva educacional, que classifica como “antropológica” (p. 240), recoloca o problema da educação no desenvolvimento da criança e do homem, negando assim a centralidade na transmissão e organização do conhecimento. Esta educação, que o próprio Rousseau (2004) classifica como negativa, se contrapõe ao método catequético e aos estudos enciclopédicos, afirmando a necessidade de ensinar coisas úteis, vivenciadas a partir da prática, condenando os livros e valorizando o “saber perder tempo”.

A centralidade de Emílio no processo educativo confere ao preceptor um papel novo, como se ele fosse uma mão invisível; na medida em que a criança deseja e experimenta, o preceptor prevê cada um desses passos, deixando a criança dona de suas vontades, mas atento aos devaneios de seus caprichos:

Fazendo sempre apenas o que lhe convém, logo ele só fará o que deve fazer, quando se tratar de seu interesse presente e sensível vereis toda a razão de que é capaz desenvolver-se bem melhor e de uma maneira bem mais apropriada a ela do que em estudos de pura especulação. (ROUSSEAU, 2004, p. 140-141)

O naturalismo proposto por Rousseau está presente, não apenas na ideia do “homem bom”, mas também em sua concepção educativa, na qual o conhecimento se revela por meio das sensações. Para o autor, as sensações se transformam em ideias e estas em objetos intelectuais; ou seja, a experiência se transforma em conhecimento.

Nas primeiras operações do espírito, sejam os sentidos sempre seus guias: nenhum livro além do livro do mundo, nenhuma instrução além a não ser os fatos. A criança que lê não pensa, só lê; não se instrui, aprende palavras. Tornai vosso aluno atento aos fenômenos da natureza e logo o tornareis curioso; mas para alimentar sua curiosidade, nunca vos apressai em satisfazê-la. (ROUSSEAU, 2004, p. 216)

A educação a partir da necessidade, da experiência concreta, faz com que a criança consiga conhecer a si mesma e buscar seu bem-estar. Esta “lei da necessidade” (ROUSSEAU, 2004, p. 232) ensina ao homem que é preciso fazer o que não gosta para prevenir o que lhe desagrade ainda mais, “previdência” que, para Rousseau, é o cerne da sabedoria humana. As sensações, características da infância, se transformam em juízo e estas em ideias na formação de um espírito sólido.

A formação naturalista deste “homem bom”, que se tornou o ideal do século XVIII, não tem para Rousseau a prerrogativa do isolamento; pelo contrário, os malefícios da sociedade devem ser combatidos pelo afastamento das paixões e das opiniões: “veja pelos seus olhos, sinta pelo seu coração” (ROUSSEAU, 2004, p. 356).

Rousseau (2004) revela o antropocentrismo oitocentista de uma maneira bastante própria ao assumir que é na infância que se constroem as bases para o pensamento racional:

Se pudésseis nada fazer e nada deixar que fizessem, se pudésseis levar vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos sem que ele soubesse distinguir a mão esquerda da direita, desde vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abririam para a razão. [...] logo se tornaria em vossas mãos o mais sábio dos homens e, começando por nada fazer, teríeis feito um prodígio de educação. (ROUSSEAU, 2004, p. 97)

O pensamento rousseauiano, em especial o

explicitado por meio de Emílio, expõe a formação de um novo homem e uma nova infância, surge um novo modelo educativo, não mais preparatório para a vida em sociedade, mas uma educação para formar o homem desde sua natureza. Suchodolski (2002) denomina o projeto educativo de Rousseau como o primeiro que estabelece radicalmente a pedagogia da existência, a educação voltada para a existência do homem, afastada do essencialismo: “é a partir do desenvolvimento concreto da criança que se forma o que ela há de vir a ser” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 32).

Este novo projeto educativo, desenhado ao gosto da burguesia emergente, promoveu um modelo de masculinidade muito próprio. Certamente neste ponto Rousseau é o autor mais discutido dentre os selecionados para este artigo, pois a forma como retrata Emílio e Sofia, sua esposa, revela de forma bastante clara sua concepção de masculinidade e feminilidade.

Em sua obra, “Emílio ou da Educação”, o personagem é afastado da sociedade para viver com seu preceptor anônimo, longe dos outros homens, na busca pela harmonia entre seus desejos e o conhecimento que dele se origina. Naturalmente justo e bom, Emílio conhece o mundo a partir das próprias necessidades, sem a intercorrência dos valores sociais, usufruindo de uma educação dos sentidos, o que resultaria, segundo Rousseau, na autonomia moral.

Sentindo-me arrastado, combatido por esses dois movimentos contrários, eu me dizia: não, o homem não é um: quero e não quero, sinto-me ao mesmo tempo escravo e livre; vejo o bem, amo-o e faço o mal; sou ativo quando ouço a razão, passivo quando minhas paixões me dominam, e meu pior tormento, quando sucumbo, é sentir que podia resistir. (ROUSSEAU, 2004, p. 322)

Esta proposta educativa preconiza que o desenvolvimento espontâneo de Emílio o tornaria bom, virtuoso e livre. No entanto, Rousseau nos adverte de uma variável muito importante: é preciso que as paixões e as tensões naturais sejam controladas por meio da consciência. A racionalidade, elemento central do pensamento Iluminista, exige de Emílio o controle racional sobre os próprios sentimentos; e é o controle sobre os impulsos o tornaria virtuoso.

No que tange o projeto de masculinidade de Rousseau, ponto nevrálgico para sua compreensão

é a relação que Emílio estabelece com Sofia; mais do que isso, é a descrição feita pelo filósofo por meio do preceptor: “assim que um homem precisa de uma companheira, ele já não é um ser isolado, seu coração já não está sozinho” (ROUSSEAU, 2004, p. 290).

A primeira paixão de Emílio é encarada como uma necessidade, uma passagem obrigatória para alcançar a razão. No entanto, é um momento de crise para o desenvolvimento, uma vez que este primeiro encantamento logo acarretará em outras paixões que merecem zelo e cuidado para não desviar Emílio da busca pela virtude.

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, assim, “um sexo é extraído pelo outro, eis o movimento da natureza” (ROUSSEAU, 2004, p. 290). 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.

Esses juízos fazem-se sem que nos demos conta, mas nem por isso são menos reais. Diga-se o que disser, o verdadeiro amor sempre será honrado pelos homens, pois, embora seus arroubos nos desorientem, embora não exclua do coração que o sente qualidades odiosas, e até mesmo as produza, ele no entanto dispõe sempre de qualidades estimáveis, sem as quais o homem não estaria em condições de senti-lo. (ROUSSEAU, 2004, p. 291)

Para Rousseau, o amor não é oposto à razão, uma vez que para os homens desprovidos de racionalidade todas as mulheres seriam iguais e, portanto, amáveis. Não é o caso de Emílio, porque para ele o amor nasce da sabedoria, da possibilidade de escolha das mulheres que mais o agradam, as mais amáveis. Mas Emílio e Sofia não compartilham do mesmo privilégio de escolha, ele e ela são na verdade complementares; ele é provido da razão e ela da amabilidade, diferença representada em diferentes dimensões:

Na união dos sexos cada um concorre igualmente para o objetivo comum, mas não da mesma maneira. Desta diversidade nasce a primeira diferença assinalável entre as relações morais de um e de outro. Um deve

ser ativo e forte, o outro passivo e fraco; é preciso necessariamente que um queira e possa; basta que o outro resista pouco. (ROUSSEAU, 2004, p. 517)

Estabelecido este princípio dicotômico, Rousseau (2004) conclui que a mulher é feita “especialmente para agradar o homem” (p. 517). A posição de inferioridade à qual é subjugada a mulher constrói para Rousseau um sistema natural no qual o mais forte (homem) necessita do mais fraco (mulher) para manter sua lógica de dominação.

Rousseau prossegue seu discurso sobre as diferenças entre os homens e as mulheres afirmando que a constituição da feminilidade se dá na afirmação de sua fragilidade. Para o autor, a sutileza dos gestos, os músculos fracos e o encantamento sutil são ferramentas da constituição da natureza feminina. Rousseau (2004) afirma que a luta pela libertação das mulheres não pode recair sobre os homens, porque as mulheres são educadas por elas mesmas e sua educação, cheia de amenidades, é justamente o que atrai os homens. As mulheres, para Rousseau, devem estar bem vestidas, bonitas e sedutoras para que se pareçam cada vez menos com os homens, caso contrário deixam de exercer sobre eles o encantamento.

Sofia anuncia um projeto de feminilidade muito próximo do que definiram e criticaram autoras como Grossi (2005), Butler (1998, 1999, 2003), Puigvert (2001a, 2001b) e Saffioti (1992), uma imagem de mulher revelada pela bondade, pela ausência de força e repressão masculina. É para esta mulher que o preceptor entrega Emílio: “Sofia é apenas uma boa índole numa alma comum” (ROUSSEAU, 2004, p. 595). E com certo pesar admite:

Emílio ama Sofia; quais são, porém, os primeiros encantos que o atraíram? A sensibilidade, a virtude, o amor pelas coisas honestas. Ao amar este amor em sua amada, tê-lo-ia ele mesmo perdido? Por sua vez, que preço atribuiu Sofia a si mesma? O de todos os sentimentos que são naturais ao coração de seu namorado: a estima dos verdadeiros bens, a frugalidade, a simplicidade, o desinteresse generoso, o desprezo pelo luxo e pelas riquezas. Emílio já tinha essas virtudes antes que o amor lhe impusesse. (ROUSSEAU, 2004, p. 636)

Já a masculinidade de Rousseau projetada em Emílio se configura na emergência do “bom selvagem”, do novo homem, do homem burguês:

Quanto ao selvagem, é outra coisa: não estando ligado a nenhum lugar, não tendo tarefa prescrita, não obedecendo a ninguém, sem outra lei que não sua vontade, ele é forçado a raciocinar a cada ação de sua vida; não faz um movimento, não dá um passo sem ter antecipadamente considerado as consequências. Assim, quanto mais seu corpo se exercita, mais seu espírito se ilumina; sua força e sua razão crescem juntas e se ampliam uma à outra. (ROUSSEAU, 2004, p. 137-138)

Tal projeto de masculinidade é audacioso, Emílio é o portador da razão, o homem bom, virtuoso e forte; não por acaso o condicionamento deste homem se transforma no paradigma da Modernidade. O projeto de masculinidade rousseauiano, assim como sua formulação filosófica, está no centro das discussões conceituais do Iluminismo. Podemos dizer que a relação entre Emílio e Sofia não apenas marcam o modelo masculino e feminino, mas preconizam também o modelo de família, nuclear, monogâmica e heteronormativa, que a burguesia passará a defender (BADINTER, 1986).

Ainda no século XVIII, outro pensador influencia sobremaneira o pensamento educacional por meio de sua Pedagogia Intuitiva, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) construiu uma proposta pedagógica cuja característica básica é oferecer dados sensíveis à percepção e observação dos alunos. Suas principais ideias e sua concepção de masculinidade serão apresentadas no tópico seguinte.

JOHANN H. PESTALOZZI, A PEDAGOGIA INTUITIVA E O PROJETO DE MASCULINIDADE INDUSTRIAL

Johann H. Pestalozzi (1746-1827) tem lugar privilegiado na história das ideias pedagógicas; muito além das experiências educativas que implementou, algumas delas frustradas, Pestalozzi é, sem dúvida, formulador de um aparato teórico-metodológico confluyente com o processo histórico do século XVIII e XIX. Neste período, a sociedade europeia vivia, como já dissemos, profundas transformações políticas, sociais, econômicas e culturais, o que Hobsbawm

(2015) chama de “A Era das Revoluções” em referência a dois eventos históricos que transformaram a humanidade ocidental: a Revolução Industrial Inglesa e a Revolução Francesa.

Assim como toda a sociedade, a escola também passa a ser revista e tem sua função social reelaborada a partir de novos princípios, princípios estes baseados em uma nova ideologia e relações de poder próprias do sistema burguês que se inaugura. Pestalozzi produziu sua obra neste momento, o da ascensão burguesa, que, por sua vez, passou a ver a educação como uma ferramenta de consolidação da nova condição social (ARCE, 2002).

De um lado, a educação burguesa se esforçou em educar os seus enquanto profissionais capazes de reafirmar o espírito burguês e a manutenção do novo sistema produtivo. De outro lado, a educação para as classes populares, antes inexistente, ganha contorno, ou seja, passa a se impor a necessidade de formá-la enquanto mão-de-obra.

Nesta direção o professor Michel Soëtard da Universidade de Lille (França), afirma que existe um equívoco na leitura comumente divulgada sobre Pestalozzi. Para o francês, a ideia de um pensador protestante “de coração maternal” ou “pai dos homens pobres” esconde a profundidade e a abrangência das contribuições de Pestalozzi para a educação. Nas palavras de Soëtard (2010), “Pestalozzi foi um pensador e sobretudo um apaixonado homem de ação” (p. 11).

Pestalozzi, enquanto homem de seu tempo, rapidamente compreendeu que as transformações sociais do final do século XVIII e início do XIX não deixariam ilesas as estruturas educacionais. O suíço se aliou inicialmente ao movimento de “cristianismo prático” na tentativa de viver a religiosidade para além do verbalismo das igrejas e de suas imposições dogmáticas, se aproximando assim dos pensadores Iluministas, principalmente Rousseau (SOËTARD, 2010).

Preocupado com a educação das classes populares, Pestalozzi em seus empreendimentos educacionais promovia a formação de pessoas do campo a partir de princípios industriais. Segundo o autor, a liberdade reside na própria condição dos camponeses, ou seja, o instrumento de libertação está na educação intuitiva e em consonância com os valores industriais. Não é por acaso que suas experiências educativas iniciais tinham como

atividade central a fiação e a tecelagem do algodão, atividades tradicionais que se modernizaram com a revolução industrial e se tornaram símbolo do novo modelo de produção. Nas palavras de Soëtard (2010), a tentativa educativa de Pestalozzi

se esforçou por obter simultaneamente um duplo objetivo: introduzir as crianças na racionalidade econômica e, ao mesmo tempo, contribuir para que cada uma delas desenvolvesse sua personalidade autônoma em uma sociedade de liberdade e responsabilidade. (p. 14)

Pestalozzi, assim como toda a tradição Iluminista, está imerso nas contradições oriundas das transformações e revoluções de seu tempo; a centralidade na razão e a necessidade de uma percepção sensível do mundo ganham força. O interesse no ser humano e na sua racionalidade se encontra com a necessidade idealista de uma educação sensorial, naturalista e intuitiva.

Lara (2009) afirma que Pestalozzi tinha a intenção de juntar aquilo que Rousseau separou: o homem natural e a realidade histórica. Segundo a autora, esta tentativa de Pestalozzi se deu por meio de sua intrínseca relação com o seu tempo, associando o processo educativo ao pensamento industrial.

Na “Sexta Carta” (PESTALOZZI, 2010), o autor explicita claramente suas ideias pedagógicas, este texto é fundamental para compreendermos sua pedagogia intuitiva. Nas palavras de Pestalozzi:

Dizia a mim mesmo: cada linha, cada medida, cada palavra é um resultado do intelecto que vem produzido pela intuição junto com o amadurecimento e que deve ser concebido como meio a uma clarificação sucessiva dos nossos conceitos. E cada ensinamento, na sua essência, não é mais que isto; por isso os seus princípios devem ser extraídos de sua forma originária imutável da evolução do espírito humano. (2010, p. 67)

Nesta carta, Pestalozzi afirma que sua experiência enquanto educador lhe mostrou que o conhecimento está para além de etapas pré-definidas. Mesmo com um método desenhado esquematicamente, o pensador defende a ideia de uma educação capaz de relacionar o particular ao

global, ou seja, para Pestalozzi, o conhecimento escolar deve se dar da mesma maneira que o conhecimento materno, associando saberes científicos aos saberes intuitivos.

A busca por uma educação fundada na estrutura universal do espírito humano, ou seja, uma educação capaz de transmitir às pessoas conhecimentos próprios da essência humana, fez de Pestalozzi um sonhador irremediável. Para ele, seria possível conduzir o intelecto a uma unidade representativa da natureza, sintetizando as impressões que a sensibilidade recebe do mundo exterior em conceitos de plena clareza. Segundo Pestalozzi (2010):

Importa então, sobretudo, alcançar o conhecimento mais exato nessa forma original. E por isso retomava continuamente o exame dos princípios elementares pelos quais esse conhecimento deveria ser obtido. O mundo, dizia a mim mesmo, nas minhas meditações interiores, está na frente de nós como um mar de intuições confusas que se misturam umas às outras. (p. 67)

Nesta direção, acreditava que a tarefa de ensinar e a didática deveriam ser organizadas para abreviar o processo de desenvolvimento intelectual, re-estabelecendo uma ordem ao material intuitivo que se apresenta difuso. Assim, a prática pedagógica deve ajudar os estudantes a distinguirem os objetos, unificarem as percepções dos semelhantes e coerentes ao mesmo tempo em que os torna claros à sensibilidade, “elevando o espírito da criança para a distinção intelectual dos conceitos” (PESTALOZZI, 2010, p. 67).

A Pedagogia Intuitiva de Pestalozzi, em linhas gerais, tem como prerrogativa a utilização dos sentidos como instrumento para conhecer o mundo, para o autor, tudo o que nos rodeia perpassa nossos sentidos e quanto mais próximos estamos sensorialmente dos objetos a serem conhecidos, mais claramente podemos conhecê-los.

Como natureza dotada de vida física, você não é mais que os teus cinco sentidos; pois da clareza ou obscuridade dos teus conceitos depende absolutamente e essencialmente da aproximação ou afastamento na qual os objetos externos venham a atingir os seus sentidos, isto é, você mesmo, ou seja, o centro no qual as tuas representações se unificam.

(PESTALOZZI, 2010, p. 68)

Desta compreensão física dos sentidos decorre o conceito de sujeito na obra de Pestalozzi, para ele, o ser humano é o centro das intuições, sendo capaz de conhecer a partir das próprias percepções do mundo. Tudo o que pode ser conhecido passa pela intuição humana, o que faz do sujeito um conhecedor absoluto de si mesmo. Para Pestalozzi, não existe confusão e dispersão interna ao sujeito, toda intuição interna é determinada e dotada de clareza e, por conseguinte, tudo que está fora é confuso e necessita de organização. Em resumo: “nada pode ser mais claro do que a clareza desse princípio, que o conhecimento da verdade procede, no homem, do conhecimento de si mesmo” (PESTALOZZI, 2010, p. 69).

Como podemos perceber, o pensamento de Pestalozzi se esforça em associar três elementos da educação: o pensamento teórico, a ação prática e o engajamento político. No primeiro elemento o suíço nos apresenta uma educação baseada na intuição, na formação de sujeitos capazes de compreender o mundo pelos sentidos. No elemento da ação prática, Pestalozzi não poupou esforços para efetivar seus sonhos educacionais, fundando diversas escolas, fracassando e repensando a ação. E, por fim, o engajamento político é representado pelo compromisso com as crianças pobres e do campo, sempre objeto de suas propostas educativas. Concordamos com Cambi (1999) quando afirma que Pestalozzi é o pai da pedagogia romântica,

que revive em primeira pessoa o drama da educação (os projetos, as dificuldades, as derrotas), reativa a noção espiritual da educação (animada pelo amor) mas também se engaja nas problemáticas sociais e políticas da própria educação, construindo um modelo complexo e problemático, inquieto e agudíssimo de pedagogia. (p. 415-416)

O projeto educativo de Pestalozzi nos revela uma série de elementos em consonância com a sociedade burguesa que se apresenta. A relação com a indústria e o trabalho surge como complemento ao pensamento de Rousseau, mas guarda a continuidade de um naturalismo pedagógico agora chamado de intuitivo. O suíço Pestalozzi ao se dedicar à educação das classes populares, não esconde seu compromisso com a

sociedade industrial sem abandonar um certo romantismo pela natureza humana.

No que tange o objetivo central deste trabalho, compreender o projeto de masculinidade no interior do pensamento pedagógico iluminista, em Pestalozzi, vale destacar três pontos que se articulam: a escola, a figura materna e a feminização do magistério.

É no século XVIII que, segundo Badinter (1985), surge na história da humanidade um sentimento novo: o sentimento da maternidade. Essa associação direta da mãe ao sentimento afetivo em relação aos filhos e filhas e da mulher à vocação para a maternidade não está isenta de um contexto social no qual as pessoas passam a ser força de trabalho e, portanto, cada filho/a se torna fundamental para a constituição da família.

A reorganização das forças produtivas na sociedade pós revoluções exige também da educação novas formas de pensar, tanto a instrução quando a estrutura educativa. Duraes (2011) aponta que a expansão do capitalismo no século XIX foi um dos elementos que levaram à feminização do magistério, de um lado a saída dos homens para se dedicarem ao trabalho industrial (aspecto econômico), de outro a mudança das características apreoadas ao ato educativo (aspecto cultural). Nas palavras da autora:

[...] pode-se pressupor que as teorias de Pestalozzi e Froebel contribuíram culturalmente para a consolidação de uma divisão entre *trabalho de homens e trabalho de mulheres*. No que diz respeito ao trabalho docente, as teorias suscitaram mudanças do modelo docente – de sexo e de qualidades – cuja consequência direta foi a ocorrência da escolarização, da profissionalização e da entrada da mulher no magistério primário. (DURAES, 2011, p. 474)

Tanto a educação sensível de Rousseau quanto o surgimento da ideia de maternidade marcam o pensamento de Pestalozzi (1946, 1996, 2010) que passa a defender a ideia da mãe/mulher enquanto primeira educadora justamente por congrega 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.

Em diversas passagens, Pestalozzi (2010)

apregoa ao sentimento materno, puro e verdadeiro, elemento essencial para a educação moral e instrumental das crianças, como no trecho seguinte: “A criança que em seu quarto não encontra nenhum encanto ao esforço, não o encontrará depois facilmente no mundo, é aquele que não encontra nos olhos de sua mãe nenhum atrativo do amor humano” (p. 86).

O amor materno enquanto característica feminina reforça uma feminilidade carregada de sensibilidade, tranquilidade e incondicionalidade, ou seja, no amor materno descrito por Pestalozzi reside a passividade feminina e a vocação para ensinar. Nas palavras do autor:

Entre tudo quanto pude ver, o quadro mais agradável foi o de uma mulher pobre que irradia ao seu redor um espírito de alegria calada, mas risonha, que é para seus filhos manancial perene de nobres sentimentos, dando-lhes exemplo de como pode afastar-se tudo aquilo capaz de ofender o gosto de uma pessoa acostumada a mover-se em um ambiente cultivado. E observei isto inclusive em algumas circunstâncias tão difíceis que parecia isso impossível. Estou firmemente persuadido de que só se pode chegar a isto graças a um autêntico espírito de amor maternal. Este sentimento, do qual nunca repetirei o bastante que é capaz de uma elevação só concedida aos sentimentos humanos mais nobres, se acha em conexão íntima com um afortunado instinto que levará a um caminho situado a igual distância da indiferença e da preguiça que do refinamento artificial. (PESTALOZZI, 2010, p. 94)

Podemos notar na obra de Pestalozzi que a substituição do castigo e da força física por parte dos educadores pelo olhar amoroso e fraterno das educadoras está em consonância com o projeto de masculinidade hegemônica tipificada por Connell (2003). Ao assumir que as mulheres são dotadas de tais características e, por isso, devem ser as responsáveis pela educação das crianças, o pensador suíço reafirma uma masculinidade dominante.

Duraes (2011) nos lembra que até o século XIX as tarefas do mestre na escola necessitavam de maior escolaridade, capacidade de comando e domínio do espaço público, condições que tendiam a ser reconhecidas como pertencentes aos homens e constitutivas da masculinidade (p. 476).

A figura materna e feminina alçada em

Pestalozzi, pela primeira vez na história da educação e das ideias pedagógicas, à centralidade. No entanto não esconde que sua ideia de feminilidade passa pelas características apontadas, debatidas e criticadas por sociólogas como Badinter (1985, 2013), Butler (1998, 1999, 2003), Puigvert (2001a, 2001b) e Saffioti (1992), dentre outras, uma ideia de fragilidade, passividade e sensibilidade.

Nesta direção, nos parece que existe um projeto masculino no qual não são sub-julgadas as características de sensibilidade femininas, muito pelo contrário, mesmo Pestalozzi (1996) descreve nas Cartas sobre Educação Infantil seu esforço em reproduzir um olhar maternal, acolhedor e sensível. Não obstante, é preciso salientar, como afirma Connell (2003), que o empreendimento de uma sociedade capitalista demandou uma alteração significativa na masculinidade, exigindo dos homens e da cultura em geral novos posicionamentos e posturas não mais associadas ao poder belicoso, mas ao poder produtivo e industrial, elemento central da pedagogia intuitiva de Pestalozzi.

As intensas transformações sociais dos séculos XVIII e XIX deixaram profundas marcas no pensamento ocidental e provocaram revoluções culturais significativas. Podemos afirmar que o projeto de masculinidade de Pestalozzi está no bojo destas transformações, mais do que isso, a valorização das características femininas e maternas no âmbito educacional são o prenúncio de mudanças significativas na compreensão da masculinidade.

A antropóloga Anne-Marie Sohn (2009) afirma que a masculinidade dominante na Europa iniciou um processo de fortes alterações durante a segunda metade do século XIX, curvando a centralidade na força, violência e honra (*masculinité offensive*) para a palavra, o debate e a argumentação (*masculinité maîtrise*). É evidente que este processo não é linear, não está completo e, muitas vezes, desaparece no horizonte. Por outro lado, podemos dizer que a proposta pedagógica de Pestalozzi já dá pistas desta transformação, anunciando uma masculinidade mais sensível.

O contexto histórico do século XVIII ao XIX, como percebemos ao longo deste trabalho, guarda muitas transformações sociais e intelectuais. Os esforços de iluministas como Rousseau e Pestalozzi de pensar o ato educativo a partir do sensível, da compreensão do mundo por

meio dos sentidos e da natureza vão dando lugar à necessidade de explicitar também os mecanismos mentais da ação intelectual, privilegiando a ação do sujeito no contato com a realidade, ou ainda, a forma como o pensamento do indivíduo organiza as percepções sensíveis, elementos estes vinculados com o projeto de masculinidade burguês que se torna hegemônico na sociedade ocidental.

Não podemos nos esquecer nesta análise sobre o projeto de masculinidade iluminista que o mesmo está inserido em um contexto histórico bastante singular. Gadotti (2003), ao analisar a história das ideias pedagógicas entre os séculos XVIII e XIX, salienta que a ideologia burguesa tinha duas preocupações centrais: assegurar liberdade e propriedade; elementos que aos poucos vão se tornando hegemônicos na construção da masculinidade dominante.

O ideário burguês, como um de seus grandes trunfos, se apropriou do pensamento mais elaborado e de vanguarda para imprimir na ideologia suas necessidades. Não foi diferente com Rousseau e Pestalozzi. As preocupações reveladas por eles passam, cada um à sua maneira, pela ideia de liberdade e pelas diferenças individuais; estas preocupações, justas, diga-se de passagem, foram transformadas em liberalismo e individualismo no pensamento burguês.

Em linhas gerais, o projeto de masculinidade iluminista está no bojo destas transformações, poderíamos dizer, na direção de Badinter (2013), que o iluminismo revela uma das grandes crises da masculinidade, uma masculinidade que precisa se reafirmar diante de um terreno arenoso. As masculinidades de Rousseau e Pestalozzi nos permitem afirmar que a imposição da supremacia masculina não se deu de maneira linear, pelo contrário, é profundamente marcada pelos interesses sociais e econômicos em disputa nos séculos XVIII e XIX.

Guardadas as especificidades, os dois autores contribuíram com o pensamento ocidental, não apenas no campo da educação, mas em toda a tradição intelectual. O pensamento iluminista deixou marcas profundas nos/as intelectuais e na sociedade que emerge com a “era das revoluções”. Não por acaso, as contribuições de Rousseau e Pestalozzi se tornaram clássicas, cada um deles, em sua genialidade, incluiu novos elementos epistemológicos para o desenvolvimento da humanidade.

CONSIDERAÇÕES

O presente artigo se esforçou em compreender o projeto de masculinidade inaugurado pelo Iluminismo a partir das contribuições de Rousseau e Pestalozzi. A escolha destes dois autores se justifica pela importância dos mesmos no campo das ideias pedagógicas e, além disso, pela afirmação oitocentista da centralidade da educação para a formação do “novo homem”.

Para tanto, percorremos um caminho metodológico que nos permitiu apreender de cada um a compreensão não apenas dos processos educativos mas, sobretudo, suas contribuições para a nova ordem social que se estabeleceria enquanto hegemônica no mundo ocidental após a Revolução Industrial e a Revolução Francesa. Neste contexto, Rousseau e Pestalozzi podem ser considerados pensadores que desenvolveram no interior do pensamento Iluminista propostas educativas alinhadas com as novas demandas sociais, as burguesas, evidentemente.

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.

Como podemos perceber, o pensamento de Rousseau e Pestalozzi estão em consonância com a sociedade que surge no século XVIII, uma sociedade que reconfigura a ideia de trabalho e produção.

A sociedade industrial burguesa, como afirma Hobsbawm (2015), foi a maior transformação da história humana desde os tempos remotos da invenção da agricultura, da metalurgia, da escrita, da cidade e do Estado. As revoluções que eclodem entre 1789 e 1848 transformaram o mundo e continuam a influenciá-lo.

No século XVIII vemos a afirmação material e ideológica do que já se anunciava nos séculos anteriores, uma nova sociedade se configura e com ela são necessários novos valores. O feudalismo já não tem defensores e sua estrutura social marcada pela teocracia perde cada vez mais espaço em nome do antropocentrismo. Rousseau e Pestalozzi têm papel fundamental neste processo ao vislumbrar diante de seus olhos a sociedade burguesa que se consagra.

O projeto de masculinidade destes autores é o exemplo da reconfiguração de toda uma sociedade, antecipam valores morais, éticos e estéticos de um novo homem, um homem poderoso, livre, bom e sobretudo capaz de romper as últimas amarras da aristocracia feudal. Podemos dizer, baseados na figura de Sofia em Rousseau ou na figura da educadora em Pestalozzi, que esta masculinidade projetada por eles legitima o poder masculino e a opressão de gênero.

No que tange a família burguesa, percebemos que o pensamento iluminista diferencia o homem da mulher ao afirmar que “os homens não são capazes de imitar o estilo feminino” (HERBART, 2010, p. 20), sendo assim, as funções sociais tanto de um quanto de outra se tornam claramente distintas. A ideia de pertencimento do sujeito a uma família e uma nação é advento do ideário burguês (OLIVEIRA, 2004) e foi preciso criá-la como forma de garantir o desenvolvimento econômico e social. A família e o Estado burguês definem claramente os atributos masculinos e femininos, mais do que isso, definem a esfera pública como espaço masculino e a privada como feminino.

Esta divisão entre homens e mulheres revelada na obra de Rousseau e Pestalozzi e a sua construção semântica em torno de uma moral relacionada, invariavelmente, aos valores públicos, nos faz concluir que é na masculinidade, e apenas nela, que reside a moralidade. Podemos considerar, então, que a masculinidade destes autores corresponde à ideia de masculinidade tradicional de Welzer-Lang (2008) e Grossi (2005), assim como a masculinidade hegemônica de Connell (2003) e Connell e Messerschmidt (2013) ou ainda com a masculinidade dominante de Flecha, Puigvert e Ríos (2013). Ressaltamos que este projeto de masculinidade é bastante audacioso. A centralidade da razão, da bondade natural ou intuitiva, a virtude e a força, não por acaso se tornam o espelho de Narciso do “novo

homem”, revelam as características da masculinidade que se tornou hegemônica no contexto do capitalismo.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006, 3ª ed.
- ARCE, Alessandra. **A pedagogia na "era das revoluções": uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- BADINTER, E. **Um Amor conquistado: o mito do amor materno**. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- _____, E. **Um é o Outro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- _____, E. **XY de l'identité masculine**. Paris: Éditions Odile Jacob, 12ª Edition, 2013.
- BECK-GERNSNHEIM, Elisabeth; BUTLER, Judith; PUIGVERT, Lúcia. **Mujeres y transformaciones sociales**. Barcelona: El Roure Editorial, 2001b.
- BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BUTLER, Judith. Fundamentos Contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”. **Cadernos Pagu**. Campinas: número 11, p.11-42, 1998.
- _____, **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In: Louro, Guacira Lopes. **O corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____, **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.
- CONNELL, R. **Masculinidades**. Cidade do México: Universidade Autônoma do México, 2003.
- CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W.. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, mai. 2013. Acesso em: 15 Jul. 2015.
- FLECHA, R.; PUIGVERT, L.; RÍOS, O. The New Masculinities and the Overcoming of Gender Violence. **International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences**, Barcelona: 2013.
- GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- GATTI, Bernadete. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **EccoS Revista Científica [online]**, 1999.
- GIFFIN, Karen. A inserção dos homens nos estudos de gênero: contribuições de um sujeito histórico. 2005. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/630/63010111.pdf> (Acesso em 05 de agosto de 2018).
- GROSSI, M. P. Masculinidades: uma revisão teórica. **Antropologia em Primeira Mão**: Florianópolis, nº 01, v. 01, 2005.
- HOBBSBAWM, Eric J. **A era das revoluções (1798-1848)**. 35ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.
- LARA, Angela Mara de Barros. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827): “Cartas sobre a educação infantil”. **VIII Seminário Nacional HISTEDBR**. Campinas, 2009.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 237-248, set. 1993.
- OLIVEIRA, Pedro Paulo. **A Construção Social da Masculinidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.
- PESTALOZZI, J. H. **Cartas sobre educación infantil**. Madrid: Tecnos, 1996.
- _____, **Coleção Educadores**. Introdução: Michel Soëtar; tradução: Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Ciriello Mazzetto; organização: João Luis Gasparin, Martha Aparecida Santana Marcondes. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- _____, **Antologia de Pestalozzi**. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Editorial Losada S.A., 1946.
- PUIGVERT, L. **Las otras mujeres**. Barcelona: Hipatia Editorial, 2001b.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- _____, **Emílio ou da educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SAFFIOTI, Heleieth. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A.O. ; BRUSCHINI, C. (Orgs.) **Uma Questão**

de gênero. São Paulo ; Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

SOHN, Anne-Marie. **Sois un homme! La construction de la masculinite au XIX siècle.** Paris: Seuil, 2009.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas:** a Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

WELZER-LANG, Daniel. **Les hommes et le masculin.** Paris: Éditions Payot & Rivages, 2008.