

SOBRE O PROJETO DE FORMAÇÃO HUMANA EM ROUSSEAU: ALGUNS COMENTÁRIOS

Wilson Alves de Paiva

Pedagogo pela UFPA, mestre em filosofia pela UFG e doutorando em filosofia da educação pela USP.
Professor de História da Educação, Políticas Educacionais e Fundamentos Filosóficos e Sócio-
Históricos da Educação, na UFG. Foi assessor técnico da (SEDUC/PA) e Secretário Municipal de
Educação do município de Trairão/PA
E-mail: wap@usp.br

RESUMO: O artigo tem como fonte básica o livro *Emílio ou da educação*, de autoria do filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau. Apoiado também nos demais escritos, compilados na obra *Oeuvres complètes*, o texto procura resgatar a importância dessa temática para a educação da atualidade, bem como a importância do pensamento de Rousseau para a discussão em torno dos objetivos da formação do homem moderno e dos princípios que permeiam os processos formacionais. Realça que o projeto de humanização presente na obra de Rousseau é de caráter político e, portanto, contribui para que o processo educacional e os modos de inserção e participação do homem no meio social sejam repensados em nossos dias. No entanto, a ação política, bem como a pedagógica, devem ser empreendidas no sentido de se redimensionar as potencialidades naturais do homem de maneira que a natureza humana não seja degenerada, ignorada ou até mesmo coisificada. Construir sentidos para a existência humana e pensar a melhor maneira de participação no meio social devem, nesse sentido, ser a principal preocupação de todo e qualquer projeto político-educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Rousseau. Emílio. Formação do homem. Educação moderna.

SOME COMMENTS ON ROUSSEAU'S PROJECT ON HUMAN EDUCATION

ABSTRACT: The book *Emile*, which was written by the philosopher Jean-Jacques Rousseau, is the main source for this article. It is also supported by Rousseau's complete writings (*Oeuvres complètes*). The text seeks to recover the importance of this issue to present education, as well as, the importance of Rousseau's thoughts to the discussion about the objectives of preparing the modern man and the principles which permeate educational processes. The paper enhances that the humanization project present at Rousseau's work is of political essence and therefore, contributes to the educational process and the means for insertion and participation of man on social scene be rethought nowadays. However, political action, as well as pedagogy must be implemented toward directing men's natural potential in a way that human nature don't be degenerated or ignored. To make sense for human existence and to think of a better way to participate in the social scene must in this way be the main concern of every and any political-educational project.

KEYWORDS: Rousseau. Emile. Human education. Modern education.

Quem lê a obra *Emílio ou da educação*, de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), depara-se logo com dois ideais de formação humana concebidos pelo filósofo. Apesar de ter desenvolvido uma posição clara quanto à formação de um cidadão, nas *Considerações sobre o governo da Polônia*, Rousseau tende a desejar uma educação menos patriótica e mais natural para seu personagem. Embora defenda que o objetivo do pensador genebrino seja no

fundo formar o cidadão, mesmo que seja preciso entender com isso um tipo específico de cidadão, procuro comentar neste artigo apenas a dimensão humana de seu projeto.

O grande tratado educacional de Rousseau não é, nesse sentido, uma aventura quixotesca. As questões que ele coloca em sua obra, por mais esdrúxulas que podem ter sido em sua época e recusadas por seus contemporâneos, podem contribuir substancialmente para a valorização do homem e suas especificidades psicológicas no âmbito da educação moderna, servindo de condimento indispensável às questões da atualidade, tanto no campo educacional como no político. *Emílio* não é um simples romance, mas, como o próprio autor diz no *prefácio*, uma “coletânea de reflexões” na qual o pensamento de Rousseau brota com toda sua genialidade e singularidade.

Assim como *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, brotado da também genial pena de Miguel de Cervantes, sai de si num desvario alucinante e se lança à tarefa de salvar o mundo com sua heróica bravura, a pena de Rousseau produz uma interrogação existencial: “Mas, faremos de Emílio um cavaleiro andante, um paladino?” Interrogação que nos lança à reflexão: a obra de arte que sai das mãos do “cavaleiro” de Genebra “irá imiscuir-se nos negócios públicos, exhibir-se como um sábio defensor das leis entre os grandes e os magistrados, junto ao príncipe, solicitador dos juízes e advogado nos tribunais?” (*Emílio*, p. 280) Ou será um Crusoé solitário que após ter saído de sua ilha deserta e viajado todo o mundo, ouve do príncipe russo Ganitzine que a verdadeira grandeza neste mundo é ser dono de si mesmo? Emílio tentará salvar o mundo ou salvará a si mesmo? Resumindo, será um homem ou será um cidadão?

Ao contrário das loucas aventuras do nobre espanhol, o preceptor prefere abrir o caminho das empiricidades para criar o sentido da existência e dialogar com o real a fim de estabelecer o estatuto da ação formativa. Arte que encampa um plano global de construção das identidades, tanto individual como coletivas, com o intuito de propiciar a felicidade da espécie humana, ou seja, o bem-estar geral do homem. Neste aspecto o que o tratado rousseauiano almeja é a formação do homem: “saíndo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre, será primeiramente um homem.” (*Emílio*, p. 15) E em resposta ao seu próprio questionamento a respeito da formação de Emílio para que seja um paladino, Rousseau responde: “Nada sei disso”. E completa afirmando: “Seu primeiro dever é para consigo mesmo.” (Idem, p. 280)

Perspectiva que abre um caminho novo na história da formação humana. Até então as atividades formativas e os princípios educacionais das diferentes civilizações e povos tiveram

um caráter eminentemente social, cuja objetividade holista não deixava espaço para o desenvolvimento do homem enquanto indivíduo. O dever dos educandos era para com as necessidades imediatas do grupo, tendo em vista a manutenção física de seu status e até mesmo de sua existência. Estendia-se também às necessidades não imediatas para a manutenção de uma teia de mitos e crenças que fortalecia a unidade do grupo, perpetuava o jogo de poder e mistificava o conhecimento. Em todos os casos, por mais positiva que tenha sido a preservação da identidade cultural, em alguns casos, a relação que se estabelecia entre educador e educando não passava de uma transmissão hierárquica do saber institucionalizado. Mesmo o individualismo cristão ficou circunscrito à idéia de Cristandade¹ e tanto o controle moral pela consciência quanto à imagem de homem livre acabaram diluídos numa prática pedagógica autoritária e dogmática que se seguiu sob os auspícios da patrística e da escolástica.

Com a Renascença a estética da formação humana ganha realce e os ideais clássicos fornecem os contornos para que a educação seja vista como uma ação de liberação do indivíduo e realização do ideal humano. Na prática, entretanto, o humanismo renascentista não se aproximou muito da meta, até porque como diz Rousseau,

...sendo portanto a educação uma arte, torna-se quase impossível que alcance êxito total, porquanto a ação necessária a esse êxito não depende de ninguém. Tudo o que se pode fazer, à força de cuidados, é aproximar-se mais ou menos da meta, mas é preciso sorte para atingi-la. (Emílio, p. 11)

Para o século XVIII, “arte é qualquer método que tende a promover e aperfeiçoar um fenômeno natural, ordená-lo e fazê-lo agradável e útil,” (Starobinski, 1987, p. 12). Dessa forma, o *Emílio* é um exemplo de obra de arte na qual o homem aparece como fenômeno natural, mesmo vivendo no estado civil e que pode ser desnaturado pelas instituições sociais sem, contudo, ter a bondade ou a natureza sacrificada. Obra que engloba os ideais renascentistas, cristãos e mesmo iluministas, mas numa perspectiva própria que valoriza o homem real, concreto, empírico e circunstancial. Emílio não será, nessa perspectiva, um marmóreo David² a ostentar a perfeição externa de sua aparência, ou uma figura mística de traços distorcidos saída de uma das telas do maneirista El Greco (1541-1614).³ Não carregará as luzes das telas impressionistas⁴ e também não será o sujeito elidido da grande obra *Las niñas*, de Velásquez⁵ na qual tanto o representante quanto o representado desaparece em favor da pura representação. Quanto a essa análise:

Os homens do século das luzes não se contentavam por simplesmente experimentar o prazer proporcionado pelas obras de arte: Queriam avaliar as características particulares dessas obras e situá-las na perspectiva de um plano universal de desenvolvimento da humanidade. (Starobinski, 1987, p. 9)

Analisando dessa forma, Jean-Jacques Rousseau é inteiramente fruto de seu século, sem ser seu *fac-símile*. A originalidade e a diferença de seu pensamento reside no seguinte: o homem é a suprema obra de arte da Natureza e a bondade é a dádiva natural que possibilita sua realização. Rousseau não se contenta em apenas admirar essa obra de arte, mas quer avaliar suas características próprias na forma que saiu das mãos do Autor das coisas. Para tanto, situa o homem em duas perspectivas: a histórica, na qual o processo de degeneração o desfigurou semelhante à estátua de Glauco que o tempo, o mar e as intempéries fizeram com que parecesse mais um animal feroz do que a um deus. Perspectiva um tanto quanto pessimista, mas que traduz a real situação de desigualdades e guerra do ser humano ao longo da história. E a outra, a possível, é a perspectiva mais propriamente rousseauniana na qual o autor desenvolve um plano universal de desenvolvimento da humanidade. Perspectiva um tanto quanto ideal, platônica, mas cuja singularidade está no fato de que trabalha o dever-ser pela arte (educacional e política) do conserto, da reconciliação. Como a degeneração veio pelas mãos do homem, cabe a ele reconciliar-se com sua própria natureza, consigo mesmo e com o próximo. É essa a mais sublime tarefa moral que se impõe para o benefício da espécie e o progresso da humanidade. Realiza-se através de um amplo projeto de formação que contém um plano individual, de formação do homem em todas suas disposições naturais, e um plano coletivo de formação do homem social, isto é, do cidadão.

Há dois sentidos de *homme* na obra de Rousseau. O primeiro é o homem natural e o segundo o homem civil. O homem natural, por sua vez, significa o homem primitivo, encontrado num estágio anterior à sociedade e ao plano histórico da humanidade; bem como o homem natural que vive comunitariamente entre seus semelhantes já num estágio avançado de civilidade. A bondade, a sensibilidade e o caráter reto desse espécime fazem dele um homem autêntico por apresentar todas suas potencialidades como indivíduo e todo seu engenho como ser no mundo, real e concreto. O homem civil se desdobra em burguês e cidadão. O burguês é o pseudocidadão, possuidor de privilégios resultantes da dominação sobre o semelhante e da usurpação da propriedade, como bem demonstrado no segundo *Discurso*. O cidadão é o homem ideal, o ser coletivo, unidade fracionária e fruto do contrato social. O que chamo de homem total é a junção do homem autêntico com o cidadão,

superando o burguês e todos os vícios engendrados no desvirtuamento das paixões. A superação do homem burguês se dá primeiramente pela rejeição do mundo das aparências e do disfarce, criado pela multiplicidade de sinais representativos cuja positivação legitimou uma realidade contrária à ordem natural. “Emílio é o homem da sociedade que menos sabe disfarçar.” (*Emílio*, p. 488) Em segundo lugar, pelo desenvolvimento da natureza do homem conforme os princípios naturais através de um amplo projeto político (*Contrato Social*) que não prescindia de também uma ampla formação humana (*Emílio*).

O homem total é a soma da dimensão natural e da dimensão civil, ou ainda dos dois ideais rousseauianos, numa só pessoa. É, assim como o Emílio, bem preparado para viver no mundo moderno e serve de protótipo do cidadão de uma possível sociedade nos moldes do *Contrato Social*.

As duas dimensões são chamadas por Rousseau de *ordem natural* e *ordem civil*. Dois planos que se entrelaçam e se realizam sem primazia de uma ou de outra, mas realizações simultâneas. “Aquele que, na ordem civil, deseja conservar a *primazia* da natureza, não sabe o que quer.” (*Emílio*, p. 13 – grifo meu) Porque não deve haver primazia de nenhuma e sim a conjugação de ambas tanto na organização geral da sociedade quanto na formação específica do homem. São duas dimensões presentes em todo o ato formativo que acontece desde o nascimento da criança (plano individual) até sua plena constituição como cidadão (plano coletivo). Não se forma o homem e só depois o cidadão ou vice-versa, mas ambos são formados por um projeto político-educacional que vislumbra o homem total. Além disso, a formação do homem é a vocação primeira, reclamada pela natureza, como diz Rousseau:

Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é o estado de homem; e quem quer seja bem educado para esses, não pode desempenhar-se mal dos que com esse se relacionam. Que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica ou à advocacia pouco me importa. Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que lhe quero ensinar. (*Emílio*, p. 15)

Eis, pois o plano de desenvolvimento da dimensão humana, presente no pensamento de Rousseau desde 1740 quando foi preceptor dos filhos do Sr. Jean Bonnot de Mably de cuja experiência escreveu seu *Projeto para educação do Senhor de Sainte-Marie*, no qual afirmou que “o objetivo que devemos nos propor na educação de um jovem é o de formar-lhe o coração, o juízo e o espírito.” (ROUSSEAU, 1994a, p. 45)

A formação do coração se inicia com a educação da natureza, o primeiro mestre. Realiza-se através de uma intensa sondagem de si mesmo com vistas ao autoconhecimento e ao autocontrole de todas suas emoções, paixões e capacidades. Sondar o coração também pode ser revestido de um sentido de prospecção das virtudes naturais, impressas na alma pela Natureza, para ser utilizadas como guias das ações humanas. O *amor de si*, por exemplo, degenera-se em *amor próprio* por falta de uma ação educativa adequada. Nas palavras de Rousseau em suas *Confissões* (Vol. I, p. 52): “São quase sempre os primeiros sentimentos mal dirigidos que fazem com que as crianças dêem os primeiros passos para o mal.” Complementando, a formação do juízo e do espírito tem e vistas agir desde a mais tenra idade, desenvolvendo na criança sua sensibilidade através de exercícios práticos, jogos, brincadeiras e passeios. Nos jogos noturnos, por exemplo, Emílio desenvolve suas capacidades sensitivas, o raciocínio, a criatividade e a bondade. Pois, nas corridas o jovem vencedor é convencido pelo preceptor a repartir o prêmio, um docinho, com aqueles que disputaram e não tiveram a mesma sorte. Até porque “exercer os sentidos não é somente fazer uso deles, é aprender a bem julgar por eles.” (*Emílio*, p.130). E assim é que a ação conjunta dos demais mestres complementa a obra de bem preparar os sentimentos, os julgamentos e a moralidade.

Como afirma Streck (2003, p. 151), “Rousseau fala na compaixão como o sentimento básico a ser cultivado pelo Emílio na medida em que conhece o mundo com as desigualdades criadas pelos homens.” Compaixão pode ser entendida de diversas maneiras, mas ontologicamente falando o termo evoca um respeito profundo por si mesmo e pelo outro no relacionamento diário com o semelhante e com as coisas (ação conjunta dos três mestres). Evoca também o que Paulo Freire chama de “ética universal do ser humano” (2000, p. 129-130) na construção de um mundo mais justo e igualitário. Pois, num encadeamento ideal das ações humanas, a compaixão pode gerar a solidariedade e esta o amor. Nesse sentido, se é como diz Gadotti (2004, p. 19) que a solidariedade é uma exigência ontológica, tal reflexão combina com as palavras de Rousseau: “o amor ao gênero humano não é outra coisa em nós senão o amor à justiça.” (*Emílio*, p. 283)

Influenciado pelo Renascimento, o pensamento filosófico do século XVIII gerou um conceito científico de arte que prima mais para o artifício racional do que para uma emanção pura da natureza. Ou seja, viam a arte

...como aquele produto da atividade humana que, obedecendo a determinados princípios, tem por fim produzir artificialmente os múltiplos aspectos de uma só beleza universal, apanágio das coisas naturais. (Nunes, 2000, p. 10)

Nos escritos de Rousseau o gênero humano pode ser entendido como a mais bela obra de arte da Natureza porque nele estão as marcas universais do Belo. Toda a ação formativa deve ter em vista realçar essas marcas e trabalhar negativamente no sentido de evitar sua deterioração:

Meu principal objetivo, ensinando-lhe a sentir e amar o belo em todos os gêneros é de nele fixar suas afeições e seus gostos, e impedir que suas tendências naturais se alterem e que ele busque um dia, em sua riqueza, os meios de ser feliz, que deve encontrar perto dele. (Emílio, p. 400)

Se nascermos sensíveis e somos logo molestados (*affectés*) por tudo que nos cerca, (Cf. *Emilo*, p. 12) a tarefa de cultivar a ordem natural e formar o homem conforme os atributos da natureza começa com o nascimento e se prolonga por toda a vida. A família, principalmente na pessoa dos pais, tem a responsabilidade de bem conduzir esse relacionamento inicial com o meio. Para tanto, basta observar a regra da natureza e o caminho que ela indica (Idem). Afinal, a dor, a dentição, o enrijecimento dos músculos, as necessidades vitais, as intempéries climáticas e diversos outros recursos naturais proporcionam o desenvolvimento da sensação como o primeiro material do conhecimento.

Quereis que conserve sua forma original? Conservai a partir do instante em que vem ao mundo. Logo ao nascer apropriai-vos dele, não o largueis antes que seja homem: nada conseguireis sem isso. Assim como a verdadeira ama é a mãe, o verdadeiro preceptor é o pai. (Emílio, p. 24).

Este e outros excertos revelam uma concepção de educação como um ato social que não deve ser negligenciado por ninguém. A realização desse ato está na própria vida cujas trocas simbólicas operam a inserção do indivíduo na coletividade. Tanto na educação familiar (informal) quanto na ação de um preceptor (formal) ou de uma escola (institucional), a afetividade atenua a agressão dos símbolos culturais e promove um elo entre as pessoas proporcionando, dessa forma, um clima de prazer e divertimento:

Observai tão-somente, contra a opinião comum, que o governante de uma criança deve ser jovem e até tão jovem quanto o pode ser um homem

sensato. Gostaria que ele pudesse ser ele própria criança, se possível, que pudesse tornar-se o companheiro de seu aluno e angariar sua confiança partilhando seus divertimentos. (Idem, p. 28)

Ao contrário da imposição pedagógica dos jesuítas e de outros métodos educacionais, a obra rousseauiana sugere que uma educação interativa, espontânea, divertida, prática e contextualizada aperfeiçoa a natureza humana e promove a felicidade. Rousseau adverte que “Platão, em sua *República*, que acreditam tão austera, só educa as crianças com festas, jogos canções, passatempos: parece que fez tudo ensinando-lhes a se divertirem.” (Idem, p. 97)

Sem imposição institucional, a ação formativa, iniciada pelos pais e possíveis preceptores, estende-se a toda a comunidade na medida em que a dinâmica da vida social imprime no educando a simplicidade, o respeito, o amor e a arte da convivência. Rousseau elege a vida campestre como o melhor local para o desenvolvimento dessas qualidades, tendo em vista a proximidade da natureza e de um mundo rústico, bem distante da corrupção da vida nas cidades. Diz ele: “Quanto a meu Emílio, eu o crio no campo e seu quarto nada terá que o distinga do de um camponês.” (Idem, p. 79)

Além da simplicidade própria à vida rural, o campo, com sua realidade espaço-temporal bem distinta da agitada vida urbana, possibilita o desenvolvimento do quesito maior da formação humana: a liberdade. Proclama Rousseau em seu tratado educacional:

Preparai de longe o reinado de sua liberdade e o emprego de suas forças, deixando a seu corpo o hábito natural, pondo-a em estado de ser sempre senhora de si mesma e fazendo em tudo sua vontade logo que tenha uma. (Idem, p. 43)

E prossegue mais adiante:

Quanto a meu aluno, ou melhor, o da natureza, exercitado desde cedo a bastar-se a si mesmo na medida do possível, não se acostuma a recorrer sem cessar aos outros e menos ainda a exhibir-lhe seu grande saber. Em compensação julga, prevê, raciocina em tudo que se relaciona de perto consigo. Não discursa, age: não sabe uma palavra do que se faz na sociedade, mas sabe muito bem o que lhe convém. Como sempre em movimento, é forçado a observar muitas coisas e a conhecer muitos efeitos; adquire rapidamente uma grande experiência; toma lições da natureza e não dos homens; e tanto mais bem se instrui, quanto não vê nenhuma intenção de instruí-lo. Assim, seu corpo e seu espírito se exercitam ao mesmo tempo. Agindo sempre segundo seu pensamento e não segundo o de outrem, une continuamente duas operações; quanto mais se faz forte e robusto, mais se torna sensato e judicioso. É o meio de ter um dia aquilo que julga incompatível, e o que quase todos os grandes homens reuniram em si, a força

do corpo e a da alma, a razão de um sábio e o vigor de um atleta. (Idem, p. 113)

Essa desnaturação programada e gradual a partir do campo opera-se por meio de uma semiologia do ordinário e do corriqueiro. Desde a faina doméstica ao árduo labor das colheitas, dos encontros casuais às festas comunitárias, tudo serve de instrumento para entender o conteúdo real do fenômeno humano e a dinâmica de suas trocas simbólicas. É através das festas camponesas, por exemplo, que se estabelece um espaço propício para as relações realmente afetivas, sinceras e justas onde a sensibilidade possa ser aguçada. Se no teatro alguém vive no nosso lugar e se apresenta num tablado acima de todos e para quem todas as atenções devem voltar, na festa popular todos participam igualmente e se divertem em danças coletivas numa fusão completa de cores, gestos, faces, figuras e condição material, convergindo as atenções para si mesmos. Nela, o homem entra em contato direto com o próximo sem necessidade de máscara. Na simplicidade, sem luxo ou ostentação de riqueza, o homem é mais homem porque se libera do ego narcísico e da tirania do *amor próprio*. Como bem expõe FREITAS (2003, p. 45):

A criação coletiva em que se constitui a festa popular, estando alicerçada na participação comum, permite ao indivíduo experimentar por meio das sensações aquilo que no cotidiano não pode ser vivido. Ao mesmo tempo, ajuda a criar uma imagem de pessoa humana que define, senão os valores e os ideais de um grupo ou de uma civilização, ao menos a representação individualizada dos conflitos que concernem ao homem como tal. A festa contribui, assim, para esboçar o perfil de uma personalidade que se opõe àquela que emerge na vida cotidiana. Nela, o ideal propriamente político ganha uma figuração viva e concreta, na qual o prazer do convívio é elevado à sua máxima potência. Ela opera uma inversão na forma de se colocar no mundo e nos lembra que há outros pontos de vista, que é possível projetar nossa existência a partir de outros lugares. Aqui a práxis coletiva adquire um novo sentido.

Um perfil que se opõe à vida cotidiana deteriorada, principalmente a vivenciada por Rousseau em Paris e outros centros urbanos, é certamente aquele que venha a ser fruto de uma educação da fuga, educação da negação da negação. No plano da infância é a *educação negativa* pelo qual se evita que a crianças caiam nessa deterioração: “O único hábito que se deve deixar a criança adquirir é o de não contrair nenhum.” (*Emílio*, p. 43) No plano geral de formação do homem é a educação das necessidades. E tanto para as necessidades vitais como para as culturais é o campo o melhor local para estabelecer um contínuo contato com a natureza e se aproximar de sua pureza original. Base, portanto, da moral rousseauiana e do

alicerce de toda educação, essa pureza serve de alicerce para o desenvolvimento da virtude e de elo entre a razão e a sensibilidade.

Derathé (1949, p. 163) deixa claro que bondade e virtude são diferentes, porque enquanto a primeira é um dom da natureza, a outra deve ser uma conquista do próprio homem no âmbito de bem conduzir sua vontade e sua razão. “O que é então um homem virtuoso?” pergunta Rousseau. E responde: “É aquele que sabe dominar suas afeições, pois então segue sua razão, sua consciência, faz seu dever, mantém-se dentro da ordem e nada o pode afastar dela.” (*Emílio*, p. 525)

Por essa reflexão e pelas idéias contidas no discurso do *vigário saboiano*, contido no *Emílio*, podemos inferir que a virtude resulta do exercício da razão, guiada pela consciência moral e substanciada na sensibilidade, cuja base não é outra senão a bondade natural. Encadeamento que combina a ação da natureza e a ação do homem, iniciando pela contemplação de um ser supremo. Se o espiritualismo do vigário aparentemente sujeita a moral à metafísica, na verdade o que faz é o contrário. Segundo Derathé, (Idem, p. 172) “a solidariedade que Rousseau estabelece entre a moral e a religião acaba, no final, prejudicando a religião; pois Rousseau elimina da religião tudo o que não é indispensável à vida moral.” Tanto que seus preceitos podem ser entendidos como o credo de uma religião natural, quase animista,⁶ cuja essência reside numa harmonia universal dos homens consigo mesmos e com a ordem imaterial que move o universo, independente se é um ser pessoal ou uma força cósmica criadora. O Deus de Rousseau seria mais um guia da consciência, uma voz interior, a sussurrar os ditames e os desígnios da Natureza.

A metafísica de Rousseau é ao mesmo tempo uma recusa do materialismo ateu bem como do fanatismo religioso. Sua posição mediana procura evitar o extremismo de ambos os lados e busca a verdade nas relações sensuais do mundo empírico e no compromisso moral de uns para com os outros. É a tentativa de guiar o aperfeiçoamento humano reconciliando a natureza e a cultura numa espécie de retorno ao paraíso perdido sem se despojar dos atributos da ciência e da reflexão. Sem deixar o tom pedagógico, o vigário saboiano encerra suas palavras dizendo ao seu ouvinte:

Ousai proclamar Deus entre os filósofos; ousai pregar a humanidade aos intolerantes. Talvez sejais o único de vosso partido; mas levareis convosco um testemunho que vos dispensará do dos homens. Que vos amem ou vos detestem, que leiam ou desprezem vossos escritos pouco importa. Dizei o que é verdade, fazei o que é bem; o que importa ao homem é cumprir seus deveres na terra; e é se esquecendo que se trabalha para si. Meu filho, o

interesse particular nos engana; só a esperança do justo não engana. (Emílio, p. 361)

O personagem místico do romance *Emílio* é, por assim dizer, um apóstolo da religião do homem. Credo universal que dispensa as revelações, os dogmas, o aparato cerimonial e todo o jogo de aparência para defender uma comunicação individual do ser humano com a Divindade através do sentimento interior. A consciência tende a seguir a ordem da Natureza e não há melhor guia para os assuntos de interesses imediatos e reais até porque ela fala direto ao coração. Fala das verdades eternas que se resumem no amor à humanidade, à liberdade, à justiça e ao belo moral. (*Emílio*, p. 315)

A educação não pode negligenciar o fato de que honrar e amar o autor da espécie e o ser que a protege é uma conseqüência natural do amor a si; nem deve esquecer que a liberdade precisa ser orientada para que não haja abuso do livre arbítrio e que suas faculdades sejam canalizadas para o uso das boas ações: “Ocupai vosso aluno com todas as boas ações a seu alcance” (Idem, p. 280). Portanto, a reflexão do vigário rejeita as idéias absolutas e abstratas em favor das luzes naturais que manifestam na interioridade humana e guiam a elaboração de máximas para uma boa conduta na terra. As fontes não são livros filosóficos ou sagrados, mas o próprio coração que possui as regras “escritas pela natureza em caracteres indeléveis” (Idem, p. 325) que servem de elementos litúrgicos para esse culto ao homem interior, ao homem natural. Portanto máximas morais para realização do ser humano em sua plenitude, em sua totalidade. Pois sendo bem preparado nas coisas humanas, cheio de sentimentos naturais, estará vacinado contra as vicissitudes do *amour propre* e do domínio das paixões deterioradas.

Analisando tudo isso, podemos ter a sensação de que Rousseau defende uma espécie de pedagogia da ignorância ou do desconhecimento. Mas sua perspectiva não é a do regresso a um estado primitivo e tosco que limita o homem às ações do instinto. Seu estilo enfático e exaltado depõe contra os livros e todo um saber já instituído, mas, no fundo, ele sabe que o processo deve ser conduzido por um exercício essencialmente racional e intelectual: “somente a razão nos ensina a conhecer o bem e o mal. A consciência que nos faz amar um e odiar o outro, embora independente da razão, não pode, pois desenvolver-se sem ela.” (Idem, p.48)

A singularidade de seu discurso é que nem a *ratio* nem tampouco a *divinatio* deve posicionar-se acima do homem. É ele que se posiciona acima de todas as coisas e para quem tudo deve convergir. As disposições físicas e metafísicas são instrumentais. A cultura e o artifício devem almejar a realização plena da natureza humana. É esta a principal lição que o

Emílio representa como contraponto à velha cantoria solo da escolástica, bem como à polifonia do mundo moderno. Lição paradoxal não apenas às “trevas” e às “luzes”, mas também a toda a modernidade até nossos dias, cuja arte ainda prima pela aparência, pela dissimulação e, o que é pior, pela objetivação e coisificação do ser. A formação do homem tal qual Rousseau concebeu no *Emílio* tem muito a ver com as aspirações da UNESCO em seu projeto educacional para o século XXI, manifestadas no *Relatório Jacques Delors*.

É claro que lidamos hoje com um mundo bem mais complexo que o vivenciado por Rousseau. No entanto, sua abordagem continua atual e rica em significados para repensarmos os processos de formação não como atos formais e mecânicos que devem ser levados a termo por uma exigência institucional. Educar é construir sentidos para a própria existência humana. Assim, evidenciar a dimensão natural do ser humano nas *teias e tramas do aprender e ensinar* (Brandão, 2001) é o desafio e, ao mesmo tempo, o estímulo que se coloca à educação dos nossos dias. E para isso, o *Emílio* é fonte quase inesgotável para nossas reflexões e nossas ações.

Apesar do grande senso de irrealidade que emana das páginas desse romance, há, no meio da fantasia, um jogo de paradoxos que revelam conflitos existentes na vida real. Na matriz de todos eles está a dicotomização entre o homem e a natureza, cuja ramificação se estende às mais variadas situações daqueles que vivem em sociedade. O problema que Rousseau nos apresenta quanto à formação do homem moderno, só pode ser entendido pela via da superação desses conflitos. Dessa forma, o exercício dialético entre o homem natural e o homem civil, impregnado em sua obra romanesco-educacional, revela que a síntese deve realizar-se dimensionalmente: à dimensão de homem acrescenta-se a dimensão de cidadão e vice-versa. Emílio não é outra coisa. Pois, ao longo de sua formação, ambas as dimensões são desenvolvidas para que esteja preparado a viver entre os homens.

Portanto, a idéia de unidade em Rousseau precisa ser evocada para chegarmos a esse cidadão dimensional, homem total que não é senão o resultado da conscientização social e do amadurecimento do conceito de cidadania do filósofo genebrino. Conceito que amplia os ideais clássicos e renascentistas, sinalizando a via que perpassa pela liberdade, pela igualdade e, por fim, deve desembocar na convivência pacífica e na solidariedade entre os homens.

Embora a vida civil pareça um grande limite e um obstáculo à realização plena da felicidade de seu personagem, a crítica de Rousseau visa atingir a organização social de seu tempo, monárquica, desregrada em seu luxo e dissimulação. E como diz Starobinski (1991, p. 35), “a contestação diz respeito à sociedade enquanto esta é contrária à natureza.” Desde o

início podemos perceber que o preceptor não prepara seu aluno para ficar isolado, mas para viver entre seus semelhantes sob os preceitos da benevolência mútua e do respeito às instituições que vierem livre e soberanamente a constituir.

Esta é uma exegese pós-emiliana, não tão fácil de ser abstraída em seu tratado e impossível de ser prospectada na um tanto quanto jocosa obra inacabada *Emílio e Sofia* ou os solitários, onde narra a vida matrimonial do casal. As pistas que Rousseau fornece em diversos de seus escritos possibilitam visualizar uma linha condutora cuja coerência se revela na formação do cidadão típico, melhor dizendo, arquetípico que *Emílio* representa.

Impossível também é tirar tais conclusões a partir das últimas linhas de sua obra educacional. Pois, depois de realizada toda a tarefa do preceptor, *Emílio* entra no quarto de seu mestre e, após o devido abraço, comunica a felicidade que sente em estar esperando um filho, bem como de seu desejo em ele mesmo desempenhar o papel de educador. Em seguida, provavelmente à saída, despede-se com as seguintes palavras: “Mas continuai o mestre dos jovens mestres. Aconselhai-nos, *gouvernai-nos*, nós seremos dóceis: enquanto eu viver precisarei de vós.” (*Emílio*, p. 569 – grifo meu)

O pedido do jovem pode suscitar dúvidas e certa preocupação quando pede para ser governado, dirigido e ainda, por cima, prometer a docilidade, em comparação com as declarações fervorosas existentes em suas obras em prol da liberdade, da autonomia, da criatividade, do pensamento crítico e até mesmo da subversão. No entanto, podemos chegar a duas interpretações que se complementam na proposição deste artigo: Se *Emílio* pode ser visto como o arquétipo do cidadão, ou seja, do ser individual em quem a cidadania se realiza, o preceptor pode ser visto como o arquétipo do ser moral realizador dessa cidadania. Dentro de sua legitimidade, a governança é bem aceita por Rousseau. E, em segundo lugar, isso também se aplica ao campo específico da formação humana que se desenvolve tanto pelos pais, como pela comunidade em geral ou pelas instituições apropriadas através dos parâmetros legais que procuram estruturar e coordenar o desenvolvimento do ensino, dentro da mais correta organização do Estado. Isso implica uma formação com objetivos direcionados, implica responsabilidade e competência do preceptorado institucional, isto é, da escola, sem, contudo, sacrificar a individualidade e a própria liberdade do ser humano.

Arremate final contra o desgoverno e a anarquia, o pedido de *Emílio* se complementa quando diz: “enquanto eu viver, precisarei de vós.” O cidadão necessita, enquanto viver, de Leis, Instituições e Governo, amplamente fundamentados na Vontade Geral e no poder soberano do povo. No campo da formação, o sentido de dependência que a frase suscita não é

a uma pessoa em particular, mas ao que o preceptor representa: a educação. Sendo assim, o homem necessita, enquanto viver, amansar seu espírito, preparar-se cada vez mais para dar respostas aos desafios que o processo histórico promove. E isso é o que na atualidade chamamos de educação permanente, de formação contínua ou outros termos que evoquem um movimento aprendente em toda a sociedade e na qual todos seus cidadãos estejam constantemente em aprendizagem

É o que defende o Relatório da UNESCO:

O conceito de educação ao longo de toda a vida é a chave que abre as portas do século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Aproxima-se de um outro conceito proposto com frequência: o da sociedade educativa, onde tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos (Delors, 2003, p. 117).

Temos aqui e em Rousseau um conceito que engloba educação e política numa só tarefa; bem como a clara intenção de reconstruir o espaço político do cotidiano, hoje talvez o mais deteriorado. Isso significa despertar tanto o lado pedagógico da política quanto o lado político da pedagogia através da ampla ação de formação humana demonstrada neste trabalho. E, nesse aspecto, a simples instituição escolar – esquecida por muitos - tem seu papel no desenvolvimento de um cidadão crítico, participativo e responsável.

Para tanto, uma das principais finalidades da educação é a formação para a convivência, para o exercício do diálogo, da compreensão, do respeito e do auxílio mútuo, da tolerância e da diversidade. E o Emílio trata de todas essas questões colocando-as num patamar de capacitação cidadã, de realização humana por via de um convívio espontâneo, natural e dinâmico.

Claramente uma abertura ao universal, o Emílio não pode ser confundido e ignorado como um tosco ensaio literário do início do movimento romântico ou um mero devaneio filosófico. Mas deve ser encarado como a mais apaixonada proposta de dar respostas aos anseios de sua época que, inclusive, são também os mesmos anseios que temos na atualidade. Até porque os valores que caracterizam a sociedade atual, principalmente aqueles que emanam do binômio trabalho e eficácia econômica, bem como do binômio conhecimento e poder são praticamente os mesmos de outrora, diferindo apenas na maior intensidade e complexidade.

Quando Rousseau afirma, em seu projeto de Constituição para a Córsega,⁷ que o homem é a riqueza da nação, com certeza que não é no sentido de capital humano que viria a

se desenvolver na metade do século XX.⁸ Mas riqueza enquanto participe da autoridade soberana, membro ativo, unidade fracionária que se liga ao todo por um forte elo moral e cívico objetivando, ao fim, a felicidade de todo o corpo pela liberdade e pela igualdade.

Não se trata, porém, de recusar os avanços tecnológicos, de ignorar a força dos recursos financeiros e da midiaticização do conhecimento. Todavia, como farol sinalizador dos perigos iminentes e bússola de um caminho possível, a contribuição de Rousseau nos faz lembrar que tudo isso deve se constituir em meio e não em fim. A sociedade do conhecimento e do capital não deve diluir o homem em sua multidimensionalidade, mas servir de meio para sua promoção.

E todo esse desenvolvimento completo do homem tem em vistas, como no Emílio, o convívio social, as trocas do mundo civil e o advento do Estado democrático. Mais do que isso, seu projeto inverte a tendência que desde Platão coloca a educação indissociavelmente ligada à política. É a política que deve fazer parte de um amplo projeto ético e pedagógico. E se não é como defende Streck (2003, p. 75), que “Emílio, o educando fictício de Rousseau, encarna o cidadão ideal para viver dentro do contrato social por ele proposto,” pelo menos encarna o cidadão necessário a qualquer sociedade, principalmente àquela que hoje chamamos de sociedade global.

Se Rousseau vê n’*A República* um tratado de educação, particularmente vejo no Emílio um tratado político. A argumentação de Platão, e todo o diálogo que Sócrates possa ter estabelecido com seus discípulos foi tão somente para dar uma resposta racional ao parecer de Trasímaco de que a injustiça seria mais vantajosa. Nesse paralelo, o Emílio pode ser visto como uma tentativa de resposta racional ao parecer de muitos que, tanto em sua época quanto hoje, pensam que sentimento, valor moral, amor, felicidade e bem-estar social não têm validade numa sociedade do consumo, individualista, financeirizada e virtualizada, como a atual.

Como diz Ulhôa (1996, 181):

Se seu projeto é utópico, a razão política porém a que ele nos conduz exige que repensemos permanentemente sua utopia, e isto lhe dá uma juventude eterna – que pode ser (e por que não?) uma das formas de realização da utopia. Sua fé na perfectibilidade humana orientada por uma razão política esclarecida e capaz de decifrar o sentido oculto das “conveniências” é o melhor testemunho de que a sociedade que ele propõe não é uma sociedade acabada, e de que os caminhos do melhor possível, ou seja, do que deve ser, são os caminhos do possível histórico, traçados a partir do que é.

Mesmo limitando-se à pedagogia da essência, o grande humanista Comênio (1592-1670), autor da *Didática Magna*, deixava transparecer o desejo de formular um referencial fora dos parâmetros essencialistas, fora dos parâmetros teológicos. Mas contentou-se com o que realizara e falou de sua aspiração, dizendo: “Que Deus tenha piedade de nosso século e abra os olhos da mente a alguém que, tendo conhecido o nexo de todas as coisas, o mostre aos outros.” (Comênio, 2002, P. 172). Demorou um pouco, mas creio que seu desejo foi cumprido no século seguinte quando os olhos de Jean-Jacques foram abertos para conhecer o “nexo de todas as coisas” que é o homem em sua originalidade.

A guisa de conclusão, o comentário sobre o valor da obra de Rousseau que posso oferecer é o mesmo que as madames formularam no camarote do teatro, quando a peça *O Adivinho da Aldeia* foi encenada na presença do Rei, em Paris: “isto é encantador, aquilo é deslumbrante, não há um som que não fale ao coração” (*Confissões*, Livro VII). Não há, pois, nenhum trecho do *Emílio* que não fale ao coração, que não toque a alma e que não convide a refletir profundamente acerca tanto da condição quanto da formação humana, e colocar em prática seus pressupostos.

O desafio é grande e a tarefa não é fácil, apesar de útil e urgentemente necessária. Fica aqui meu tributo a Jean-Jacques Rousseau que, se não pôs a mão na massa, deixou farto material para nossas reflexões e ações. Como ele mesmo confessa: “Na impossibilidade de cumprir a tarefa mais útil, ousarei, ao menos, tentar a mais fácil: a exemplo de tantos outros, não porei a mão na massa e sim na pena; e ao invés de fazer o que é preciso, esforçar-me-ei por dizê-lo” (*Emílio*, p. 27).

Cabe a nós o agir.

NOTAS

¹ Termo utilizado para definir toda a Europa latina e norte da África e dar noção de unidade tendo em vista que o sentido de pátria ainda não existia no período medieval.

² Obra do grande renascentista Michelangelo (1475-1564). O Renascimento foi o movimento iniciado na Itália, fundamentado no homem como a medida de todas as coisas e no retorno à cultura greco-romana. Abrange o século XV e o XVI. Descartando a escolástica medieval, a filosofia renascentista propunha a valorização das virtudes da antiguidade clássica.

³ Paralelamente ao Renascimento, desenvolve em Roma, entre 1520 e 1610 aproximadamente, um movimento artístico denominado Maneirismo cuja estilização exagerada das formas afasta suas obras do rigor clássico e as

aproxima do barroco. Domenikos Theotokopoulos, mais conhecido como El Greco, foi um de seus maiores representantes.

⁴ Impressionismo: movimento pictórico do século XIX que expressa a realidade essencialmente como impressão de fenômenos de cor e luz.

⁵ Pintor espanhol cuja obra citada é fartamente analisada por Foucault (1999) como testemunho da representação do período clássico. No quadro aparecem todas as imagens possíveis, menos a figura do rei e da rainha (Felipe IV e sua esposa) que estão sendo retratados, a não ser num pequeno espelho na parede do fundo, apenas como reflexo opaco de um mundo taxionômico.

⁹ “Onde o vedes existir? Me direis. Não somente nos céus que giram, no astro que nos ilumina, não somente em mim mesmo, como também na ovelha que pasce, no pássaro que voa, na pedra que cai, na folha que o vento carrega.” (*Emílio*, p. 311). “Percebo Deus por toda parte em suas obras.” (Idem, p. 313).

⁷ Comentado por FREITAS, 2003, p. 93.

⁸ “A construção sistemática desta “teoria” deu-se no grupo de estudos do desenvolvimento coordenados por Theodoro Schultz nos EUA, na década de 50. O enigma para a equipe de Schultz era descobrir o “germe”, a “bactéria”, o fator que pudesse explicar, para além dos usuais fatores A (nível de tecnologia), K (insumos de capital) e L (insumos de mão de obra), dentro da fórmula geral neoclássica de Cobb Douglas, as variações do desenvolvimento e subdesenvolvimento entre os países. Schultz notabiliza-se com a “descoberta” do fator H, a partir da qual elabora um livro sintetizando a “teoria” do capital humano, que lhe valeu o Prêmio Nobel de Economia em 1968. (Frigotto, 2000, p. 41)

BIBLIOGRAFIA

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Sobre teias e tramas de aprender e ensinar*. Inter-Ação, Revista da Faculdade de Educação da UFG. Vol. 1, n. 1 1975 – Goiânia: Editora da UFG, 1975 – v. 25, jan./jun. 2001.

CERVANTES, Miguel de. *El ingenioso hidalgo Don Quijote de La Mancha*. 39^a. ed. Madrid: Espasa-Calpe, 1993.

COMENIUS. *Didática magna*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 2^a. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Paidéia)

COSTA, Marisa Vorraber. (org.) *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. 2^a ed. S. Paulo: Cortez, 2000.

DEFOE, Daniel. *Robinson Crusoe*. S. Paulo/Rio de Janeiro/Porto Alegre: W. M. Jackson Inc. Editores, 1947. (Coleção Grandes Romances Universais, Vol. 1).

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 8^a ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

DERATHÉ, Robert. *Les rapports de la morale et de la religion chez Jean-Jacques Rousseau*. Paris: Revue Philosophique, 1949, (p. 143-173).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. S. Paulo: Unesp, 2000.

FREITAS, Jacira de. *Política e festa popular em Rousseau: a recusa da representação*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: Fapesp, 2003.

GADOTTI, Moacir. *Os mestres de Rousseau*. São Paulo: Cortez, 2004.

NUNES, Benedito. *Introdução à filosofia da arte*. 5ª. ed. S. Paulo: Ática, 2000.

SALINAS FORTES, Luiz Roberto. *Paradoxo do espetáculo: política e poética em Rousseau*. São Paulo: Discurso Editorial, 1997.

PAIVA, Wilson Alves de Paiva. *O Emílio e a formação do cidadão do mundo moderno*. (dissertação de mestrado). Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia – FCHF da UFG. Goiânia/Go, 2005.

_____. *Festa popular e educação: um estudo de caso sob as reflexões de Rousseau*. Revista Linhas Críticas da Faculdade de Educação da UNB, v. 11, n. 21, Brasília: jul./dez. 2005, p. 201-215.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *As confissões* (2 vol.). Tradução de Rachel de Queiroz. 2ª ed. São Paulo: Atena Editora, 1959.

_____. *Oeuvres complètes*. Paris: Gallimard, 1964. 4 volumes (Bibliothèque de la Pléiade).

_____. *Émile ou de l'éducation*. Paris: GF Flammarion, 1966.

_____. *Emílio ou da educação*. 2ª ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

_____. *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie*. Edição bilíngüe (francês e português). Trad. Dorothée de Bruchard. Porto Alegre: Editora Paraula, 1994.

STAROBINSKI, Jean. *The invention of liberty*. New York: Rizzoli International Publications, Inc. 1987.

STRECK, Danilo R. *Educação para um novo contrato social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

VARGAS, Yves. *Introduction à l'Emile de Rousseau*. Paris: PUF, 1995.

Recebido: Agosto/2006
Aprovado: Maio/2007