



HOLOS

ISSN: 1518-1634

holos@ifrn.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte
Brasil

PAIVA, W. A.

DE HOMEM NATURAL A HOMEM CIVIL: APERFEIÇOAMENTO E FORMAÇÃO

HOLOS, vol. 4, 2014, pp. 387-396

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Natal, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481547173033>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

DE HOMEM NATURAL A HOMEM CIVIL: APERFEIÇOAMENTO E FORMAÇÃO

W. A. PAIVA

Pontifícia Universidade Católica de Goiás / PUC-GO
wap@usp.br

Artigo submetido em setembro/2013 e aceito em fevereiro/2014

DOI: 10.15628/holos.2014.1638

RESUMO

O artigo busca discutir o processo de aperfeiçoamento humano, concebido por Jean-Jacques Rousseau e suas implicações nos processos educacionais. Utilizando-se da metáfora de Glauco, Rousseau defende que a alma humana foi alterada no seio da sociedade e mudou de aparência ao ponto de se tornar irreconhecível. E nesse processo de afastamento da natureza e de desfiguração, o homem acabou por instrumentalizar a natureza e desfigurá-la conforme os propósitos de suas paixões. Nessa perspectiva, o Emílio aparece como uma tentativa

audaciosa e apaixonada de discutir sobre um problema que não deixa de ter uma dimensão política, que é a formação humana, principalmente se considerarmos que toda reflexão que aparece nessa obra prefigura a tarefa de fazer do homem um ser autônomo e livre, devidamente preparado para opor-se ao estado de depravação ao qual a humanidade chegou, resistindo o máximo possível à influência das paixões, dos vícios e às falsas soluções que podem aparecer.

PALAVRAS-CHAVE: Rousseau; formação humana; Emílio; Política educacional.

FROM NATURAL MAN TO CIVIL MAN: IMPROVEMENT AND FORMATION

ABSTRACT

The article aims to discuss the process of human improvement, designed by Jean-Jacques Rousseau and their implications in educational processes. Using the metaphor of Glauco, Rousseau argues that the human soul has been changed in society and deteriorated his appearance to the point of becoming unrecognizable. And in the process of removal of nature and disfigurement, man disfigured nature for the purpose of his passions. In this perspective, Emile appears as an

attempt to discuss a problem that is not without a political dimension, which is the human formation, especially considering that every reflection that appears in this work prefigures the task of improving man as an autonomous and free being, properly prepared to oppose the state of depravity to which humanity has come through, resisting as much as possible the influence of the passions, vices and false solutions that may appear.

KEYWORDS: Rousseau; human formation; Emile; Educational policy.

1 INTRODUÇÃO

A passagem da condição de natureza para a condição de sociedade marca o discurso pelo qual Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) procura demonstrar que a *perfectibilidade*, uma vez colocada em progresso, não beneficiou os seres humanos. Ao aperfeiçoar-se, o selvagem saiu de seu estado animal e primitivo, mas não soube conduzir suas paixões, e acabou engendrando a desigualdade moral e deturpando os costumes. Lamentavelmente a sociedade corrompeu a bondade original e o que deveria ser sublime (o homem), acabou como um monstro.

Utilizando a metáfora de Glauco,¹ relatada por Platão, em *A República* (Livro X), Rousseau inicia o prefácio do *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (Segundo Discurso), denunciando que o conhecimento em torno do homem é o mais útil, porém o menos avançado. Não se sabe como a natureza o formou e, por conseguinte, não se pode separar o que pertence a sua essência do que foi acrescentado pelo progresso. Platão comenta que quem vir a estátua de Glauco não terá como reconhecer sua natureza primitiva, considerando o desgaste sofrido pela corrosão do mar, das pedras e das algas. Sua semelhança está mais para um animal que para o aspecto original (Platão, 2004, p. 342). Nas palavras de Rousseau (1999a), foi o que aconteceu com alma humana. Tal como a estátua, foi alterada no seio da sociedade e mudou de aparência ao ponto de se tornar irreconhecível. E lamenta: “Em lugar dessa simplicidade celeste e majestosa com a qual seu autor a tinha marcado, não se encontra senão o contraste disforme entre a paixão que crê raciocinar e o entendimento delirante” (Idem, p. 43).

Nesse processo de afastamento da natureza e perda de sua aparência, o homem acabou por instrumentalizar a natureza e desfigurá-la conforme os propósitos de suas paixões. Por isso, Rousseau inicia o *Emílio* com a denúncia:

Tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem. Ele obriga uma terra nutrir as produções de outra, uma árvore a dar frutos de outra; mistura e confunde os climas, as estações; mutila seu cão, seu cavalo, seu escravo; transtorna tudo, desfigura tudo; ama a deformidade, os monstros; não quer nada como fez a natureza, nem o homem; tem de ensiná-lo para si, como um cavalo de picadeiro; tem que moldá-lo a seu jeito como uma árvore de seu jardim (ROUSSEAU, 1973, p. 9).

E fez isso porque em seu processo evolutivo deixou-se levar pelo fogo das paixões desenfreadas. Os sentimentos naturais, como a *piedade* e o *amor a si* (*amor de si*)², degeneraram-se em sentimentos de interesse e em uma valorização individualista exacerbada de si mesmo, isto é, no *amor próprio*. Como afirma o filósofo:

Cada um começou a olhar os outros e a desejar ser ele próprio olhado, passando assim a estima pública a ter um preço. Aquele que cantava ou dançava melhor, o mais belo, o mais forte, o mais astuto ou o mais eloquente, passou a ser o mais considerado, e foi esse o primeiro passo tanto para a desigualdade quanto para o

¹ As fontes divergem quanto à origem do mito, mas Glauco é uma divindade marinha que mesmo tendo nascido mortal, foi transformado em deus por Oceano e Tétis, após ter comido uma erva mágica.

² Adotei na tese de doutoramento a versão *amor a si* e não *amor de si*, que é a tradução mais comum, por achar que a primeira traduz melhor o termo francês *amour de soi*.

vício; dessas primeiras preferências nasceram, de um lado, a vaidade e o desprezo, e, de outro, a vergonha e a inveja. A fermentação determinada por esses novos germes produziu, por fim, compostos funestos à felicidade e à inocência. (ROUSSEAU, 1999a, p. 92).

Por tais “germes” surgiram os desentendimentos, as pelejas, batalhas e todo o tipo de desigualdade moral. É estarecedor refletir com Rousseau que esses dois primeiros sentimentos de humanidade foram os que mais se deterioraram na constituição das sociedades. O *amor a si* é a paixão mais primitiva, inata, que favorece a preservação e assegura seu bem-estar – portanto é benigna, e se fosse desenvolvida em conjunto com a *piedade* (do francês, *pitié*, piedade, comiseração, compaixão), sob a luz de uma razão humanizadora, talvez a sociedade tivesse tomado outros caminhos e desenvolvido melhor as virtudes, bem como os sentimentos humanos.

2 OS PROBLEMAS DA FORMAÇÃO HUMANA

Parece ser esse exatamente o papel da educação. Qual seja o de recuperar na figura do homem civil os traços naturais perdidos. Só a educação será capaz disso, uma vez que, como afirma o genebrino, “tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação” (ROUSSEAU, 1973, p. 10). Dessa forma, mesmo numa sociedade degenerada, a criança está mais próxima do *estado de natureza*, assim como a boa educação será aquela que saberá preservar nessa criança as disposições naturais, sua bondade, sua sensibilidade, sua inocência, sua curiosidade e sua grandeza de alma. A receita é dada logo no início de seu tratado de educação: “Cultiva, rega a jovem planta antes que morra; seus frutos dar-te-ão um dia alegrias”, e completa: “Estabelece, desde cedo um cinto de muralhas ao redor da alma de tua criança” (id. *ibid.*). Por estas e outras afirmações é que o que vislumbramos na educação inicial, concebida por Rousseau, é tão somente a educação natural, iniciada pelas mães, e que, mesmo empreendida por um preceptor, deve deixar que a natureza trabalhe livremente: “Observai a natureza e segui o caminho que ela vos indica” (p. 22). As crianças em liberdade, por exemplo, serão mais rígidas, mais adaptáveis, mais espertas e mais curiosas. A função de quem coordenada tal atividade é a de não deixar, no princípio, que criança adquira maus hábitos (p. 43). E para tanto, há um conjunto de preceitos que Rousseau vai passando ao longo do Primeiro Livro do *Emílio*, tal como este: “A única maneira de curar ou prevenir tal hábito [choradeira] é não lhe prestar a menor atenção” (p. 51), que reforçam a ideia de uma educação negativa.

Ainda era bem dominante em sua época uma concepção que desde Platão e Aristóteles, passando por Santo Agostinho³, via a criança como um pequeno adulto, um ser incompleto e cheio de falhas. Daí, a justificativa de uma ação pedagógica autoritária, hierarquizada e disciplinada que pudesse, portanto, corrigir suas más inclinações e conformá-las às regras sociais – visão que vai influenciar substancialmente o trabalho educativo da Companhia de Jesus em todo o mundo. Ao longo do brilhante texto de Georges Snyders (*La pédagogie en France aux XV^e et XVIII^e siècles*), podemos verificar que desde as roupas até a fala e, enfim, toda sua maneira de se apresentar, a criança deveria imitar os adultos. Outro texto de referência é a obra de Philippe Ariès (*História social da criança e da família*), a qual comenta que até o século XII a arte medieval desconhecia

³ Cf. Snyders (1965, p. 178): “Para tentar compreender essa atitude complexa à respeito da infância, é importante evocar rapidamente a imagem projetada pelos antigos: Aristóteles e Santo Agostinho, de onde deriva a força da autoridade”, bem como – é preciso acrescentar – a imposição moral do adulto e a ação corretiva da Igreja.

ou, pelo menos, não retratava a infância porque não existia nenhum sentimento diferenciado do ser criança. Enquanto nas artes a figura da infância era ambígua, ora apresentada como um ser inocente e amável, ora como um “homenzinho cheio de caprichos” (Boileau)⁴ e pecador (Santo Agostinho), Rousseau a apresenta como um ser em formação, uma “planta”⁵ cujo desenvolvimento necessita de cuidados específicos e próprios à sua idade. Por isso Rousseau figura como o pai da pedagogia contemporânea (CAMBI, 1999) e o “marco que divide a velha e a nova escola” (GADOTTI, 2002), uma vez que suas reflexões foram a base para o desenvolvimento do conceito de infância e a compreensão das especificidades infantis, tanto no aspecto da cognição quanto das necessidades básicas.

Por isso, o preceptor deve compreender tais especificidades e saber respeitar os passos da aquisição dos saberes. Deve, pois, conduzir o processo diligentemente, de tal forma que os conhecimentos sejam inseridos aos poucos, conforme sua capacidade de apreensão, e de forma empírica: “É preciso ajudá-las e suprir de que carecem, seja em inteligência, seja em força, em tudo o que diz respeito às necessidades físicas” (ROUSSEAU, 1973, p. 50). Até os preceitos morais devem ser repassados de forma prática, tal como o preceptor o faz no *Episódio das Favas*, relatado no *Emílio*. Como uma lição a ser desenvolvida, há nesse episódio uma reflexão rica em torno da propriedade privada, do trabalho e da relação com o outro. O que, segundo Francisco (1998), é bastante coerente com a proposta do *Emílio*, isto é, de formar um novo homem para uma nova sociedade ou sociabilidade. Obviamente que o desenvolvimento de uma nova sociabilidade requer um respeito para com o outro que deve ser iniciado na educação da infância. No caso do *episódio*, o outro, isto é, o hortelão Roberto, havia colocado na terra o seu trabalho, seu esforço e sua dedicação – o que lhe caberia o direito da posse. Mais do que uma lição sobre a propriedade, há aqui uma lição ética nas palavras do jardineiro: “Ninguém toca no jardim do vizinho; cada qual respeita o trabalho do outro a fim de que o seu esteja em segurança” (ROUSSEAU, 1973, p. 87).

Por isso é possível afirmar que a finalidade da educação, tal como foi exposta no *Emílio*, não aponta para o afastamento da sociedade, ao isolamento ou à pura educação doméstica. Está claro que Rousseau intenta formar o homem e não o cidadão, no estrito senso do termo,⁶ mas um tipo de homem cuja moralidade e razão possam ser aproveitados em qualquer sociedade, e vir a ser até mesmo um cidadão atuante nos assuntos políticos, se for o caso. Até porque, como nos lembra Francisco (1998, p. 38), “Emílio está sendo educado para viver uma vez adulto na sociedade pervertida compondo nela as fileiras de uma opinião pública esclarecida, crítica, nova”.

Nessa perspectiva, outras lições também importantes são a *Profissão de fé do vigário saboiano* e o *Contrato social*. A primeira, localizada no Livro IV do *Emílio*, sai da boca de um religioso, e afirma que após ter consultado os filósofos, chegou a conclusão que a “insuficiência do espírito humano” e o “orgulho” são as principais causas dos dissabores, confusões, conflitos e desgraças humanas. Se a resposta não está na razão, mas nos sentimentos, então é preciso exercitar a percepção dos mesmos - o que Rousseau chama de consultar “a luz interior”, como voz da consciência, para guiar os pensamentos, as ações e a autolocalização nesse universo de coisas. Por fim, a prédica do vigário deixa claro que o princípio da ação está na vontade de um ser livre.

⁴ BOILEAU, *Art poétique*, chap. III. *Apud* Snyders (1965, p. 173). Ambiguidade presente no pensamento dos *philosophes* e na pedagogia das ordens religiosas que se dedicavam ao ensino.

⁵ “Cultiva, rega a jovem planta antes que morra: seus frutos dar-te-ão um dia alegrias” (ROUSSEAU, 1973, p. 10).

⁶ Tal como expõe no *Contrato social*: “partícipe da autoridade soberana”, com direitos e qualificações conferidos pelas leis positivas do Estado, das quais é partícipe (ROUSSEAU, 1999b).

Mesmo que essa vontade deva ser guiada pela substância imaterial (sg. “terceiro artigo de fé”), que é a consciência, há nesse aspecto a valorização do livre arbítrio e do potencial de escolha do homem. Se o homem tem a condição de escolha, então é sujeito da ação e, portanto, não está elidido no “pronunciar o mundo”, diria Paulo Freire.⁷

E por que Rousseau dá ênfase à consciência, ou à “voz do coração”? Talvez porque as escolhas humanas do passado levaram em conta somente a razão, a necessidade, a força e a autoridade. Como afirmou no *Segundo discurso* (ROUSSEAU, 1999a, p. 93), “todos os progressos ulteriores foram, aparentemente, outros tantos passos para a perfeição do indivíduo e, efetivamente, para a decrepitude da espécie”. Pois em vez de iguais e livres, com os dotou a natureza, os homens evoluíram de forma desigual, fazendo surgir as usurpações, as injustiças, a ambição, o luxo, a miséria e a escravidão. Afinal: “É o abuso de nossas faculdades que nos torna infelizes e maus” (ROUSSEAU, 1973, p. 319). Portanto, a liberdade não consiste em abusar das faculdades e agir instintivamente. Até porque o homem, diferente dos animais, como Rousseau comenta no *Segundo discurso*, possui a capacidade de frear os impulsos e desviar-se dos ditames da natureza, se quiser viver com o outro. Capacidade imprescindível, portanto, no estabelecimento do contrato e na própria organização social, onde deverá valer a liberdade convencional.

Como se pode ver, o conceito de liberdade é central no pensamento político de Rousseau, além de constituir-se na característica mais significativa da condição de homem. Por isso que é importante exercitá-la na infância, deixando a criança o mais livre possível, desde seu nascimento: “O recém-nascido precisa distender e movimentar seus membros, para arrancá-los do entorpecimento em que, juntados numa espécie de pelota, ficam tanto tempo” (ROUSSEAU, 1973, p. 17). O que se complementa com outras passagens sobre as vantagens dos exercícios livres para sua auto-aprendizagem, assim como para o “bastar-se a si mesmo” (*passim*) ou ainda para o desenvolvimento da criatividade.

A fim de introduzir a questão da liberdade civil, o autor achou necessário inserir no *Emílio* um resumo do *Contrato social*. Lembrando que neste último, o autor denuncia logo no primeiro capítulo que “o homem nasce livre, e por toda parte encontra-se a ferros” (ROUSSEAU, 1999b, p. 53). Considerando que essa lição não será dada de imediato, isto é, quando Emílio for ainda uma criança, mas quando atingir certa idade, a mesma poderá servir para ilustrar seu pensamento quanto aos problemas sociais, aos problemas de direito e da realidade política. Longe de ser um manual a ser colocado em prática, o *Contrato social* é, segundo Nascimento (1988), apenas uma escala pela qual o Emílio poderá utilizar como referência para seu julgamento político, isto é, um sistema de medidas para medir os governos. Portanto, um instrumental para julgar os fatos: “Antes de observar é preciso criar regras para as observações; é preciso uma escala para as medidas que tomamos. Nossos princípios de direito político são essa escala. Nossas medidas são as leis políticas de cada país” (ROUSSEAU, 1973, p. 542). Tomá-lo como um modelo de ação política, foi o erro dos revolucionários de 1789 e de muitos leitores atuais.

Ao tomarem os princípios abstratos do “Contrato Social” como um programa político, os revolucionários de 89 inauguraram uma leitura de Rousseau que seria amplamente difundida e aceita por muitos autores do século XIX e por alguns contemporâneos nossos, esquecendo-se de que, em Rousseau, a elaboração de

⁷ “Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 2003, p. 78).

um programa de ação exige muito mais do que o recurso a meras abstrações. Tomaram o instrumento de medida e esqueceram-se do que deveriam medir. Confundiram a escala com o programa. Ou melhor, esqueceram-se dele, porque o consideravam já feito por Rousseau. (NASCIMENTO, 1988, p. 128-9).

Por que escala e não programa? Porque a solução para uma sociedade corrompida não está na política, mas na educação. Numa educação que saiba conduzir a aprendizagem de tal forma que não destrua as disposições naturais do indivíduo e, ao mesmo tempo, prepare-o com todas as virtudes das quais necessitará no meio social, isto é, na luta do dia-a-dia e na relação com o outro. Quem ou qual instituição conseguir isso estará cumprindo o “duplo objetivo” do qual Rousseau fala no *Emílio*: “Se o duplo objetivo que se propõe pudesse porventura reunir-se num só [formar o homem e o cidadão], eliminando as contradições do homem, eliminar-se-ia um grande obstáculo a sua felicidade” (ROUSSEAU, 1973, p. 15). Ora, a contradição é clara: o homem está em conflito consigo mesmo porque nasceu bom por natureza e vive num estado deteriorado. Nessas condições, tornou-se um ser desfigurado, sem os traços originais que caracterizavam sua originalidade, calcada nos fundamentos da bondade e da liberdade.

Malgrado a desfiguração, podemos verificar que na metáfora utilizada por Rousseau aparece um *quase* que nos ajuda a entender sua perspectiva: O homem – como a estátua do deus citado – mudou sua aparência “a ponto de tornar-se *quase* irreconhecível” (ROUSSEAU, 1999a, p. 43 - grifo nosso), mas não a ponto de perder totalmente seus traços característicos. Isso quer dizer que a situação não está perdida, uma vez que a desfiguração não foi completa. Como restam algumas nuances que permitam reconhecer um pouco de sua figura original, torna-se possível, portanto, um processo de restauração que consiga de alguma forma produzir uma figura nova, valendo-se das características originais e agregando outras necessárias para o êxito do empreendimento. Tal alegoria é dotada de um otimismo humanista que não vê o homem com os mesmos olhos da Igreja, isto é, como um ser intrinsecamente perdido no pecado. Como uma espécie de natureza oculta, a originalidade do homem pode ser desvelada, retirando-se os véus superpostos da civilidade (STAROBINSKI, 2001), para servir de parâmetro à formação humana. O resultado provavelmente não será o indivíduo, mas a *persona*, o simulacro. Afinal, “como tudo reduzindo-se às aparências, tudo se torna artificial e representado” (ROUSSEAU, 1999a, p. 115). Portanto, é preciso concordar com Salinas Fortes (1997, p. 29) quando afirma que em Rousseau, “educar significa exercitar o educando contra os sortilégios do jogo deformante da representação”.

Pela análise que Rousseau faz em suas obras, podemos dizer que o mundo virou um teatro grotesco, repleto de comediantes, bufões e farsantes, cujas máscaras desfiguraram sua aparência e cuja índole ficou marcada pelo destaque que o papel lhes proporcionava. Infelizmente o disfarce não melhorou a aparência humana, mas, pelo contrário, desfigurou os traços que a Natureza lhe deu. Por isso, uma vez que o estado primitivo não retorna, e o homem vive no estado de sociedade, é preciso considerar que todo projeto e toda reflexão em torno desse objetivo precisa levar em conta dois aspectos importantes: primeiro que deve ser um processo cultural, isto é, que lance mão das ciências e das artes para melhor conduzir esse melhoramento, até mesmo para poder curar o mal que elas provocaram; segundo que é um processo político, uma vez que tende a ampliar a visibilidade não por uma questão de riqueza, honraria ou força, mas pelas virtudes necessárias à convivência, à igualdade e à liberdade no meio social; além, é claro, de ser um processo pedagógico.

Nessa perspectiva, o *Emílio* aparece como uma tentativa audaciosa e apaixonada de discutir sobre um problema que não deixa de ter uma dimensão política, que é a formação humana, principalmente se considerarmos que toda reflexão que aparece nessa obra prefigura a tarefa de fazer do homem um ser autônomo e livre, devidamente preparado para opor-se ao estado de depravação ao qual a humanidade chegou, resistindo o máximo possível à influência das paixões, dos vícios e às falsas soluções que podem aparecer. Ou seja, trata-se da tarefa de pensar todas as possibilidades de formar um homem natural bem preparado para viver no meio social. Mais do que isso, a tarefa objetiva também fazê-lo um ser de cultura, de razão, a fim de que seja apto a comparar, julgar e fazer as próprias escolhas. Uma vez que os males da civilização desfiguraram a própria natureza e aprofundaram a contradição entre natureza e cultura, tal projeto abre a perspectiva para a reunião de um duplo objetivo, qual seja o de resgatar as disposições originais e, ao mesmo tempo, preparar para a vida em sociedade.

Nasce, a partir daí, um posicionamento político, ontológico, antropológico e pedagógico que passa a estruturar o pensamento de Rousseau. Destoando de muitos de seus contemporâneos, seu método opõe sistematicamente natureza e cultura. Posição que abre uma perspectiva de contradição⁸ apenas aparente, mas que no final revela uma coerência interna e um esforço pela superação das ambiguidades e dos paradoxos. E é por meio desse posicionamento que Rousseau desenvolve suas principais obras, mormente o *Emílio* no qual a perfectibilidade é bem conduzida pelo preceptor e permite, ao fim de sua formação, preservar a natureza humana em todas as suas disposições originais na alma do homem da cultura, para viver a plenitude de sua humanidade e atingir a felicidade. Tanto na tranquilidade do campo como na agitação da vida urbana; tanto numa sociedade específica quanto no mundo do cosmopolitismo. Resumindo, a perfectibilidade se desperta para a cultura sem alterar as tendências naturais:

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 (ROUSSEAU, 1973, p. 400).

Um exemplo disso está na sequência do Livro V do *Emílio*, que é a obra *Emile e Sophie ou os solitários*, no qual o autor relata as desventuras do casal. Malgrado toda adversidade enfrentada, tais como a infidelidade de Sofia, a perda da filha, o ambiente parisiense, e toda espécie de sofrimento, Emílio permaneceu firme nos princípios da bondade e da virtude. Mesmo sob a condição de escravo, na Argélia, seu caráter permaneceu inflexível e soube tirar proveito quando, mesmo tratado brutalmente, animou seus companheiros e persuadiu o amo de que os escravos trabalhariam melhor se fossem bem tratados. “Sabemos carregar o jugo da necessidade” (ROUSSEAU, 1994, p. 239), argumentou Emílio ao tentar convencer o Patrão de suas boas intenções.

Após a leitura desse “apêndice”, vêm as interrogações: Por que Emílio teve que sofrer tanto? Propósito de Rousseau? Fatalidade da vida? Em busca de uma resposta, presumimos que a intenção de Rousseau, expressa no início do *Emílio* (ROUSSEAU, 1973, p. 16), era a de generalizar os pontos de vista e considerar no aluno “o homem exposto a todos os acidentes da vida humana” de maneira que pudesse desenvolver nele o próprio instinto de conservação e adaptação às

⁸ “É na perspectiva dessa contradição primordial que veremos esse pensamento na plenitude de seu vigor”. (SALINAS FORTES, 1989, p. 38).

circunstâncias gerais. Também, talvez Rousseau quisesse demonstrar que embora toda a arte possa ser empregada no processo educacional, o resultado é realmente indeterminado, como afirmara no início de seu tratado (Idem, p. 11), tendo em vista a dura realidade da existência humana. Porém, com a sorte desejada, é possível que a ação educativa consiga aproximar-se da meta, que não é outra senão “a própria meta da natureza” (id., ibid.), logrando a formação do homem – o que vive de acordo consigo mesmo e livre do julgo das paixões – e que, ao fim, possa ser outro – o que vive virtuosamente de acordo com as regras sociais e mesmo assim livre do fogo das paixões.

Já a infidelidade da companheira, relatada na pequena obra *Emile e Sophie ou os solitários*, talvez tenha ocorrido porque em vez de continuarem morando no campo ou nas vilas da zona rural, preferiram mudar para Paris, a cidade da corrupção e do vício. Provavelmente Emílio não se lembrou da enfática despedida que ele e o preceptor fizeram quando iniciaram a busca pela esposa: “Adeus, pois, Paris, cidade célebre, cidade de barulho, de fumaça e de lama, onde as mulheres não acreditam mais na honra nem os homens na virtude” (ROUSSEAU, 1973, p. 413). A seguir o relato das cartas, Emílio escreve ao antigo preceptor comentando de sua tristeza e angústia por voltar à capital. Porém, sua oposição foi insuficiente para convencer Sofia e nesse momento o capricho medíocre e o ciúme, e não mais o charme, ou a razão, assenhorearam-se da situação. A alteridade é sempre um jogo e, neste caso, resultou na desfiguração do simulacro e não na reconfiguração do modelo original.

O grande problema da vida social é que no desenvolvimento do processo cultural e, precisamente representativo, o homem tomou gosto pelo prestígio da ribalta e desenvolveu um *pathos* extremamente desagregador e personalista para a vida em sociedade, que podemos chamar de síndrome da espetacularização. Todos querem ser objeto de espetáculo porque o prestígio traz consigo o reconhecimento, o privilégio, a bajulação, a riqueza, o conforto, o luxo e a glória pessoal. Bem longe da ação de exteriorizar-se e imaginar-se no lugar do outro, movido pela faculdade da compaixão, o comediante que atua no campo da representação política coloca-se no lugar do outro no sentido de usurpar-lhe o direito. E, apesar de ter escrito a comédia *Narciso ou o amante de si mesmo*, com apenas dezoito anos, Rousseau já concebia essa compreensão. Como afirma Salinas Fortes (1997, p. 172 – grifo do autor), “o narcisista de Jean-Jacques *realiza* o comediante: mascara-se, traveste-se, brilha pela aparência e vive um personagem, que, neste caso, é apenas uma idealização de si, Ego ideal, eu supervalorizado”.

A ordem social é, então, um espetáculo enganoso porque em vez de unir as pessoas, acaba por separá-las, interpondo o fenômeno, o parecer. De que servem as luzes da ribalta? Tão somente para ofuscar o público e iluminar as máscaras. O brilho das artes, das ciências e do conhecimento em geral ressalta o colorido do artifício e a realidade quimérica que o teatro proporciona. Tomando, pois, sua função social, o teatro se opõe ao caráter democrático de uma agregação espontânea, como a festa popular⁹, e emudece a massa dos cidadãos, desagregando-os em sua unidade.

⁹ Uma reação explícita aos espetáculos do teatro francês de seu tempo, o tema das festas populares, desenvolvido por Rousseau nas *Considerações sobre o Governo da Polônia*, na *Nova Heloísa* e na *Carta a D'Alembert*, acusa a pompa e o formalismo que traduz o jogo da dissimulação e da aparência existente na sociedade. Essencialmente política, a ideia da festa popular prima pela informalidade, espontaneidade e pela participação coletiva. Nela, a realização é comum, favorecendo que os grupos superem suas diferenças sociais, criando um vínculo afetivo importante na formação do espírito de coletividade e de pátria.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações acima citadas nos permitem questionar se Emílio precisava saber dessa triste realidade, ou se devia crescer totalmente isolado do mundo social e de seus problemas. Inicialmente, as reflexões de Rousseau podem conduzir a uma interpretação de que a educação negativa, proposta em seu tratado educacional, tende a isolar a criança da ordem social. Aos que defendem uma espécie de isolamento ingênuo, é o próprio autor que questiona: “poder-se-á conceber um método mais insensato que o de educar uma criança como nunca devendo sair de seu quarto, como devendo sem cessar achar-se cercada dos seus?” (Emílio, p. 16).

Para além disso, o personagem concebido no contexto dessa realidade, o Emílio é, paradoxalmente, educado contra ela. Como vimos, tal paradoxo não revela um pensamento contraditório, mas a própria contradição do mundo. Por isso, não é a sociedade que forma o Emílio – como resultado de uma educação pública –, mas é o Emílio que, devidamente educado pela inegável ação virtuosa do preceptor, tem as condições de influenciar o meio social como modelo de virtude: basta lembrar que mesmo sendo treinado para visualizar distintos tipos de máscara, em sua infância, será quem menos saberá dissimular quando tiver que se relacionar com os outros, uma vez que foi educado para ser verdadeiro. Sendo assim uma espécie de homem natural vivendo em sociedade, procurará resistir com todas as forças e sabedoria ao “turbilhão social” de vícios e paixões inflamadas, superando toda e qualquer adversidade. Considerando-o um arquétipo da formação geral do homem, sua abstração nos permite pensá-lo para qualquer época e qualquer sociedade.

E, nesse sentido, concluímos com o mesmo questionamento de Hölderlin: “Ton discours solitaire sera-t-il une fois entendu”? (Hölderlin, apud Millet, 1966). Teremos algum dia a capacidade de entender toda sua mensagem e a riqueza da obra de Rousseau? Considerando a produção acadêmica e todas as reflexões que se tem feito nesses quase dois séculos e meio, bem como a influência que sua obra tem exercido sobre diversos campos do conhecimento e da prática, terá sido ele um profeta e um mensageiro de uma era melhor? Ou não terá passado de um sonhador? De qualquer forma, como ele mesmo diz em nota de rodapé no Emílio (p. 103): “Dir-me-ão que eu também sonho; concordo; mas (o que outros não fazem) ofereço meus sonhos como sonhos, deixando que o leitor procure ver se têm algo de útil para as pessoas acordadas”.

4 REFERÊNCIAS

1. ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Editora LCT, 1981.
2. CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Edit. UNESP, 1999.
3. FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. A primeira lição moral – o episódio das favas no *Emílio* de Rousseau. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*. Vol. II, n. 4, p. 35-42, 1998.
4. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003
5. GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2002.
6. MILLET, Louis. *La pensée de Rousseau*. Paris : Bordas, 1966. (Col. Pour Connaitre la Pensée).
7. NASCIMENTO, Milton Meira do. *O contrato social – entre a escala e o programa*. Discurso, São

Paulo, n. 17, pp. 119-129, 1988.

8. PAIVA, Wilson Alves de. A formação do homem no Emílio de Rousseau. *Rev. Educação e Pesquisa*. [online]. 2007, vol.33, n.2, pp. 323-333. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a10v33n2.pdf>.
9. _____. Da reconfiguração do homem: um estudo da ação político-pedagógica na formação do homem em Jean-Jacques Rousseau. Tese de doutoramento. USP, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30072010-141045/pt-br.php>.
10. PLATÃO. *A República*. São Paulo: Nova Cultural, 2004. (Coleção Os Pensadores).
11. SALINAS FORTES, *Rousseau: o bom selvagem*. São Paulo: FTD, 1989. (Prazer em conhecer).
12. _____. *Paradoxo do espetáculo: política e poética em Rousseau*. São Paulo: Discurso Editorial, 1997.
13. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: DIFEL, 1973.
14. _____. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Nova Cultural, 1999a. (Coleção Os Pensadores – Rousseau 2).
15. _____. *Do contrato social*. São Paulo: Nova Cultural, 1999b. (Coleção Os Pensadores – Rousseau 1).
16. _____. *Emile e Sophie ou os solitários*. Edição bilíngue (francês e português). Trad. Dorothée de Bruchard. Porto Alegre: Editora Paraula, 1994.
17. SNYDERS, Georges. *La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles*. Paris : Presses Universitaires de France, 1965.
18. STAROBINSKI, Jean. *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*. Seguido de sete ensaios sobre Rousseau. Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.