

Notas acerca da Educação Doméstica e Educação Pública no *Emílio* de Rousseau

Profa. Dra. Maria de Fátima Simões Francisco
FEUSP

Nas várias leituras que se fizeram do *Emílio* nesses quase dois séculos e meio de sua existência, especialmente pelo leitores pedagogos, observamos uma tendência de interpretação que recebeu a preferência de muitos. Ela dá como certo que Rousseau está expondo nesse texto uma proposta de educação doméstica e preocupado em formar o homem, o particular, o indivíduo. Essa interpretação é normalmente apoiada, sobretudo, em determinada passagem do autor logo ao início do tratado (1995, p.10-13), entendida da forma que expomos a seguir. Uma vez tendo Rousseau, pela reflexão dessas páginas, constatado a impossibilidade de levar adiante a proposta de educação pública e de formação do cidadão, o membro do corpo social, já que “a instituição pública não existe mais”, isto é, já que não mais existem a pátria nem o cidadão,¹ só lhe resta a opção de voltar-se à educação doméstica e à formação do homem, do particular, do indivíduo. Considerou-se, ainda, que Rousseau teria deliberadamente deixado de lado a educação pública para ser tratá-la em outros textos, tais como o *Discurso sobre a Economia Política* e as *Considerações sobre o Governo da Polônia*, onde encontramos pequenos extratos que refletem sobre a formação do cidadão.

É dessa maneira que boa parte dos professores dos cursos de pedagogia no Brasil entendem a proposta do *Emílio*. Alguns elementos presentes na obra viriam ratificar essa leitura. Por exemplo, encontramos um processo de reflexão sobre educação centrado em um único indivíduo, essa educação individual e particular, ou seja, conduzida na esfera doméstica, sob a iniciativa e idealização da família, que, para tanto contrata os serviços de um preceptor. Tudo parece indicar que se está bastante longe da instituição escolar insituída, idealizada e controlada pelo Estado, do ensino coletivo, vale dizer, da educação pública, tal como a definimos.

¹ Eis a passagem na íntegra: “A instituição pública não existe mais, e não pode mais existir, já que onde não há mais pátria não pode mais haver cidadãos. Essas duas palavras, pátria e cidadão, devem ser canceladas das línguas modernas. Sei muito bem a razão disso, mas não quero dizê-la; ela nada traz a meu assunto” (1995, p.12). Para o momento em que o autor decide pela educação doméstica e por formar o homem, a passagem que a corroboraria seria: “Resta enfim a educação doméstica ou da natureza” (1995, p.13). Utilizamos aqui a tradução de Roberto Leal Ferreira, tomando a liberdade de alterá-la, quando nos parecer necessário, para maior fidelidade ao original. A edição do original utilizada é a da coleção *Pléiade* (Rousseau, 1969). De modo geral, as modificações a fazer são pequenas.

Não sendo essa interpretação restrita aos professores de pedagogia, encontramos uma variante sua adotada, por exemplo, por um conhecido especialista de Rousseau, pesquisador do CNRS, Tanguy L'Aminot, no artigo significativamente intitulado “Pour qu'*Emile* soit un livre ouvert: Rousseau et l'éducation individuelle”. O autor sustenta no texto essa interpretação do livro: “é com certeza de uma educação particular, individual e doméstica que trata o *Emílio*”.² Para ele Rousseau não tem o propósito de formar o cidadão, de modo que os usos e leituras do *Emílio* pelos revolucionários franceses no século XVIII, quando da discussão de um sistema de ensino público e nacional, assim como aqueles feitos pelos diferentes partidários da escola pública, obrigatória e laica no decorrer dos séculos XIX e XX, mais que interpretações preocupadas com a letra do texto, seriam apropriações, com intenção propagandística e ideológica.³

Longe de pretendermos, no espaço deste texto, propriamente desbancar essa enraizada linha de interpretação – que, ainda por cima, tem origem em escritos não raramente ambíguos, abertos e, reconhecidamente, bastante complexos –, almejamos tão somente chamar a atenção para algumas dificuldades que sua imediata adoção introduziria. Mais especificamente, pretendemos, partindo do estudo de uma importante passagem do *Emílio*, em que é exposta a contradição homem-cidadão e o dilema ‘formar o homem ou o cidadão?’, trazer à discussão alguns argumentos que poderiam nos fazer duvidar dessa interpretação, ou, pelo menos, matizá-la.

* * *

A passagem a que nos referimos, e que será nosso principal objeto de discussão nesse texto, situa-se às páginas 10 a 13, logo ao início do livro I do *Emílio*. Nessa altura de seu tratado, o autor pretende expor seus princípios, aqueles que estarão subjacentes e orientando todo o seu percurso na obra. Desse modo, o trecho a ser estudado tem também a finalidade geral de situar o leitor em relação à quem o tratado visa formar: o homem ou o cidadão. É possível reconhecer na passagem uma unidade temática clara: a discussão em torno da distinção entre homem e cidadão e entre educação pública e educação privada. A nosso ver essa parte do texto não recebeu a atenção merecida nos estudos acerca do autor e da obra. Ou, pelo menos, não à altura de sua importância para a compreensão do restante do tratado.⁴ Mesmo o fato de a passagem parecer contraditória, que poderia *per se* torná-la intrigante e atrair a curiosidade, não foi suficiente para instigar maiores reflexões nos estudiosos.

A contradição a que nos referimos é claramente visível entre dois momentos do texto: nas primeiras linhas o autor afirma ser necessário “optar entre fazer um homem ou um cidadão, pois não se pode fazer os dois ao mesmo tempo” (1995, p.10);

² “Será necessário recordar as escolhas feitas por Rousseau? *Emílio* é educado sozinho, longe do mundo e das cidades corrompidas, e essa solidão campestre é necessária, Rousseau não para de lembrar, para o sucesso da educação negativa. Desde o início do livro, opõe a educação do homem à do cidadão e precisamente opta pela primeira no caso de seu tratado de educação. Certamente ele falou em outros lugares da educação nacional e pública, em casos particulares, como o da Polônia, e visou no artigo *Economia Política* as condições da educação cívica no interior da Cidade. Mas, é com certeza de uma educação particular, individual e doméstica que trata o *Emílio*” (1992, p.495).

³ “Sequer pensamos mais, ao ler o *Emílio*, que Rousseau trata da educação particular e aplicamos, sem notar, sobre essa obra uma grade que nos faz lê-la como um tratado destinado ao ensino público” (1992, p.503). L'Aminot está aqui visando as leituras dos diferentes partidários da escola pública no final do século XIX e primeira metade do XX, que buscavam através do texto do autor legitimar suas propostas. É preciso destacar um dos méritos de seu artigo: fornecer um rápido painel da história das leituras e usos feitos do *Emílio*.

⁴ Exceção feita ao comentário de P. Jimack (1960), que lhe dedica algumas páginas. E também a J. Bloch (1995), que lhe dedica parte de um capítulo.

nas linhas finais, diz que, “se porventura o duplo fim que nos propomos [ou seja, fazer o homem e o cidadão] pudesse reunir-se em um só, suprimindo as contradições do homem, suprimiríamos um grande obstáculo à sua felicidade” (1995, p.13). Poderíamos pensar, para tentar eliminar a contradição, que Rousseau não está aí propriamente afirmando o oposto do que dissera, pois o que ele afirma não ser possível é fazer os dois “ao mesmo tempo.” Nada impediria, contudo, que se os fizesse em sucessão: primeiro um, depois o outro. Apesar dessa tentativa de encontrar consistência na passagem, nossos problemas estão longe de terminados. Se a lermos cuidadosamente ao longo de seus parágrafos, observamos que o autor dá uma tal ênfase à apresentação do homem e do cidadão como completos antípodas, que, de fato, parece difícil que se possa pretender formar um mesmo indivíduo para ser cidadão e homem, ainda que em sucessão e não simultaneamente. Parece difícil então nos contentarmos com essa tentativa de solução da contradição da passagem e simplesmente encerramos a discussão dessas passagens. Como formar, ainda que em sucessão, seres tão antagônicos e que se anulam mutuamente? Pois, segundo diz, para formar o homem no indivíduo é preciso justamente combater o cidadão. Por outro lado, para formar o cidadão no indivíduo, é preciso “desnaturar” o homem, isto é, combater nele o homem. Tal é o que nos diz o texto. A posição das primeiras linhas tende, assim, a prevalecer: é preciso optar entre os dois fins na educação do indivíduo, uma vez que são inteiramente contrários e excludentes entre si. E com isso se restitui a contradição entre essa posição inicial e a das linhas finais, que almejaria poder reunir os dois objetivos num só e formar no indivíduo tanto o homem quanto o cidadão.

Nosso próximo passo, então, é virar e revirar a passagem várias vezes, a fim de encontrar sua perfeita consistência lógica. Após diferentes tentativas de compreensão dos conceitos e afirmações aí presentes, somos finalmente tomados pela impressão de que a dimensão contraditória da passagem é propriamente insolúvel. Esse passo adiante no entendimento da passagem torna-se então essencial. A passagem em exame é contraditória, note-se, não apenas em razão do ponto aludido, mas também de outros que veremos. De fato, esse efeito produzido pelo texto, a contradição, parece ser produzido intencionalmente pelo autor. Se assim é, a dimensão contraditória da passagem não deveria ser ignorada nem escamoteada pelo leitor. É quase inevitável lembrar nesse momento do comentário de F. Baker acerca das tentativas de ‘solucionar’ - entenda-se, fazer desaparecer - a flagrante contradição da famosa passagem do *Contrato Social*, entre ser livre e ser forçado a obedecer: “aquele que recusar a obedecer à vontade geral, a tanto será constrangido por todo o corpo, o que não significa senão que o forçarão a ser livre” (1973, p. 42)⁵. Rousseau, precisamos recordar, é conhecido por seus paradoxos, por adotar continuamente tal recurso na exposição de suas teses filosóficas. Diante de um deles - como parece ser o caso da presente passagem- nossa atitude tende a ter a prudência de F. Baker, vale dizer: devemos reconhecê-lo, estar conscientes de sua existência no texto, não pretendendo encontrar vias de fazê-lo desaparecer, por exemplo ‘corrigindo’ e ‘melhorando’ os dizeres do autor. Uma vez constatada sua existência, devemos perguntar, dando um passo adiante, de um lado, pelo efeito que o autor pretende ao usar o paradoxo, e, de outro, pela relação entre esse recurso metodológico e estilístico e as teses filosóficas em exposição nesse momento. É o que queremos fazer a seguir.

O recurso ao paradoxo, estamos de acordo, está, portanto, claramente presente na passagem em exame. Considerando que estamos diante de um autor que domina

⁵ O artigo de F. Baker, *La route contraire* (1980), discute, de forma rica e detalhada, precisamente a questão do paradoxo em Rousseau, centrado-se especialmente nesse do *Contrato Social*. Na nota 16 a autora faz um inventário das tentativas de entendê-lo, dentre as quais aquelas em que se deseja eliminá-lo, fazendo recurso, quando preciso, mesmo à “sobretradução” (1980, p. 160-1), isto é, à tradução que chega a modificar a intenção do trecho original..

como poucos a arte da escrita, é improvável que a contradição do trecho lhe passasse despercebida ou fosse involuntária. Partindo do princípio que domina em profundidade os vários recursos retóricos e estilísticos do discurso escrito e que deve ser, em consequência, hiperconsciente de seus efeitos sobre o leitor,⁶ pensamos que a contradição⁷ da passagem visa produzir neste justamente os sentimentos vividos pelo que se encontra num estado de contradição. Vale dizer, visa colocá-lo no lugar⁸ daquele que, segundo as palavras do texto, está “em contradição consigo mesmo”, sempre “flutuando” entre extremos contrários, incapaz de decidir que “partido a tomar” e “arrastado ... por rotas contrárias”, achando-se “dividido” e “combatido” por “diversos impulsos” (1995, p.12 e 13). Pode ser útil recordar nesse momento que Rousseau deixa explícito em seus textos que pretende não apenas apelar à razão do leitor, mas ao conjunto de seu ser, aí incluídos os sentidos, as paixões, a imaginação, e o “sentimento interior”, todos os quais, porque essenciais, são invocados para deliberar sobre a adesão às verdades propostas.⁹ É preciso ter sempre presente nessa passagem, de modo semelhante ao restante de seus textos, estamos bastante longe do estilo tratadístico, enxuto e direto de certos filósofos.¹⁰

Qual seria, por outro lado, a relação entre o recurso à contradição e as teses filosóficas defendidas na passagem? Curiosamente, o tema maior do trecho não é outro senão a própria contradição, não uma discursiva, mas ontológica, aquela vivida

⁶ Pensamos, por exemplo, na grande capacidade de despertar emoções no público que um de seus textos, *Júlia ou a Nova Heloísa* (1994), alcançou. R. Pomeau (1988) afirma que esse foi dos primeiros romances a estimular de modo intenso a emotividade dos leitores, característica que determinaria tanto seu grande sucesso, quanto nova direção aos romances do período. Pomeau chega mesmo a falar numa “revolução do sentimento” operada por Rousseau (1988, p.8). Sobre o enorme sucesso do romance e a reação dos leitores através de correspondência dirigida ao autor, v. R. Darnton (1986).

⁷ Note-se que empregamos os termos ‘paradoxo’ e ‘contradição’ com o mesmo sentido. Como na passagem em questão Rousseau utiliza repetidamente a palavra ‘contradição’, preferimos adotá-la aqui. É verdade que ‘paradoxo’ inclui um sentido ausente em ‘contradição’: o de contradizer a opinião estabelecida, e também que Rousseau se vale fartamente em várias ocasiões do uso do paradoxo com essa intenção. Como não nos parece ser o caso na passagem presente, nos permitimos usar intercambiavelmente os dois termos.

⁸ Levando adiante a interpretação, podemos dizer que o pretendido é fazer o leitor sair de si e colocar-se na posição do que é atormentado pela contradição, fazer o leitor viver os sentimentos e o desconforto deste. A intenção seria então ativar no leitor a piedade natural, paixão ou movimento da alma que, diga-se de passagem, é extremamente cara a Rousseau e tem máxima importância em sua filosofia política e da educação.

⁹ Sobre essas duas complexas questões - a do efeito que Rousseau pretende seus textos produzam e a de como a adesão a uma verdade se produz pelo concurso das diferentes partes da alma do homem - nos limitaremos a lembrar uma passagem do início da *Profissão de Fé* e o comentário de um estudioso: “meu filho, não esperes de mim nem discursos sábios nem profundos raciocínios... Não quero argumentar contigo, nem mesmo tentar convencer-te; basta-me expor-te o que penso na sinceridade de meu coração. Consulta o teu durante o meu discurso, é tudo o que te peço” (1995, p.355); “o ato de fé, cuja chancela última depende do assentimento interior, não dispensará obviamente o ordenamento de idéias ou o conhecimento de verdades que só a razão seria capaz de fornecer, como não dispensará a observação empírica. A fé será necessária como uma forma de amor e de adesão à verdade capaz de desfazer quaisquer dúvidas.” (Whitaker, 1999, p. 56).

¹⁰ A título de exemplo tome-se Aristóteles, que distingue na *Retórica* dois tipos de discursos: os que quase não utilizam “estilo” (*lexis*), isto é, que têm pouca necessidade de recurso à expressividade na exposição de seu conteúdo, como os científicos, dentre os quais, o filosófico. E, de outro lado, os discursos que têm grande necessidade desse recurso, como os da retórica e da poesia. Aristóteles destaca ademais que, enquanto nos primeiros a relação mais importante é aquela entre o discurso e aquilo de que fala, vale dizer, a objetividade, nos últimos, é aquela entre o discurso e o interlocutor, isto é, a interlocutividade. Dentre as várias razões pelas quais Rousseau opta por um discurso rico em recursos de expressividade, a intenção de produção de efeitos variados sobre o leitor é, sem dúvida, fundamental. Desse modo, afetar o leitor - de diferentes maneiras, segundo a necessidade presente - parece tanto ou mais importante que a exposição das teses filosóficas. Por vezes, esse traço de seu discurso, que utiliza recursos próprios do século XVIII - dentre os quais, por exemplo, em determinados momentos, emotividade exacerbada - pode ser sem efeito para o leitor de nosso tempo e até mesmo, eventualmente, dificultar-lhe o acesso às teses filosóficas do autor. O estilo do texto pode ainda impedir o leitor menos treinado de reconhecer em Rousseau um texto filosófico, cuidadosamente construído e rigoroso na exposição de suas teses filosóficas como os que de Aristóteles ou Kant.

pelo indivíduo humano.¹¹ Mais do que expor duas figuras que convivem no interior deste – o homem e o cidadão, a intenção é enfatizar que a relação que as caracteriza é de antagonismo profundo. Mais do que indicar duas vias alternativas de formação do indivíduo humano – as educações doméstica e pública, quer-se destacar o quanto são processos contrários e excludentes. Por outro lado, o autor pretende também mostrar que a contradição é em si mesma intolerável para o indivíduo, que não pode conviver com ela. Nociva, ela intervém diretamente sobre sua felicidade. Logo, a contradição não está aí para ficar, mas deve ser a todo custo eliminada. O indivíduo humano somente estará bem, se e somente, estiver em “acordo consigo mesmo”, o que implica fazer conviver dentro de si e em harmonia, ambas as figuras antagônicas. Tal é o difícil desafio que lhe está reservado. Temos, assim, duas partes do indivíduo humano: tanto são opostas entre si - a ponto de se anularem mutuamente, quanto sua coexistência harmoniosa é imprescindível. A intensidade da oposição é a mesma da necessidade de concerto. Não é, portanto, por acaso, que alguns comentadores, a fim de dar conta dessa dualidade complexa e, mesmo, dramática, de opostos que devem forçosamente se acordar, apelam ao conceito de “dialética”. Termo esse que, embora, reconheça-se, seja nesse caso dotado de algum poder explicativo, possui a desvantagem de ser exterior ao próprio universo conceitual do autor.¹²

É preciso ter ainda em conta outro ponto crucial. A contradição e a dualidade que nesse início do *Emílio* aparecem entre homem e cidadão, e entre educação doméstica e educação pública, são apenas a reproposição, no plano da existência individual e no da pedagogia, da contradição e dualidade mais gerais, em torno das quais gira todo o pensamento de Rousseau, vale dizer, entre natureza e sociedade.¹³ Tal se evidencia no próprio texto: “forçado a combater a natureza ou as instituições sociais...” (1995, p.10) Quando se trata de definir o que se chama por toda a passagem de “homem”, o autor utiliza, com intenção de maior precisão, o termo “homem natural.”¹⁴ A própria educação doméstica, que faz o homem, é dita “educação da natureza.”¹⁵ Do lado do cidadão e da sociedade, a variedade terminológica é bem maior. Além de “instituições sociais” e “corpo social”, encontramos: “homem civil”, “ordem civil” e “instituição pública”, termos que, remetendo a outros campos conceituais, invocam-nos para o contexto da discussão presente, tornando-a, por conseguinte, ainda mais densa e complexa. Dir-se-ia que, enquanto no *Contrato Social* o que se pretende é dar solução, no plano político-jurídico, à contradição entre as vontades particulares e a vontade geral, no *Emílio* o objetivo é tratar daquela entre homem e cidadão, no plano do indivíduo e de sua história de formação. Essas duas obras, por sua vez, assumiriam perspectiva otimista, pois o que se quer é solucionar a contradição dada. Em contrapartida, no *Discurso* por exemplo, de perspectiva crítica e pessimista, a contradição, desta feita tratada entre o

¹¹ Como se, ao tratar de uma contradição no plano do conteúdo, fosse preciso fazê-la presente também no plano da forma, do discurso.

¹² É o caso de J. Bloch (1995, p.1) e H. Barth, em “Volonté générale et volonté particulière chez J.-J. Rousseau (Arnaud, 1965, p.120).

¹³ É preciso levar em conta que, rigorosamente falando, essa contradição geral não existe. O que encontramos a cada vez nos textos de Rousseau é uma figura particular dela. Segundo se trate da história dos povos humanos, no *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os homens* (1973), ou da exposição dos princípios do direito político, no *Contrato Social* (1973), ou mesmo da história de formação do indivíduo humano, no *Emílio*, o que temos é não a mesma dualidade natureza-sociedade, mas uma modalidade particular dela, com elementos próprios, relativamente diferentes daqueles de outra modalidade. Vale acrescentar nesse momento que entendemos nessa direção as esclarecedoras precisões feitas por R. Derathé em seu artigo “L’homme selon Rousseau” (Benichou, 1984). Homem natural, propõe ele, se diz em Rousseau não em um, mas em vários sentidos: o conceito que aparece no *Discurso* não é o mesmo que aparece no *Emílio*, embora ambos tenham um substrato comum. Desse ponto de vista, podemos perguntar qual seria o perfil particular do “homem natural” do *Emílio*, questão da maior importância e que deve ocupar os pesquisadores do autor.

¹⁴ Por exemplo, em “o homem natural é tudo para si” (1995, p.11).

¹⁵ Em “resta enfim a educação doméstica ou da natureza” (1995, p.13).

estado de natureza e o da sociedade presente, bem como no plano da história dos povos humanos, aparece como insolúvel.

Da forma como resumimos há pouco a contradição exposta em nossa passagem, podemos ter a impressão de que o texto é linear e direto. A bem da verdade, o que encontramos é uma coleção de reflexões, cheia de meandros, de ritmo tortuoso, e, até mesmo, por vezes, oscilante. De fato, para melhor percebermos o que seria sua mais importante oscilação, é preciso remontar à passagem imediatamente anterior, isto é, às primeiras páginas do livro I do *Emílio*.

O que vemos então é que, desde as primeiras linhas desse livro, o filósofo está empenhado em tecer uma argumentação para mostrar que, a fim de que haja concerto entre as ações dos três mestres que formam o homem - a natureza, as coisas e o homem, a única possibilidade é a natureza ter a condução do processo de formação do indivíduo. O que, em outros termos, equivale a dizer que o objetivo maior deve ser a formação do homem natural. A principal crítica do autor dirige-se nesse momento à ação do mestre homem - isto é, à educação do homem presente, ou, mais precisamente, à “educação do mundo”, tal como é chamada pelo autor.¹⁶ Ao invés de pretender “desfigurar” e “revirar” tudo, transformando o indivíduo num “monstro”, o mestre homem deve deixá-lo ser exatamente o que a natureza quer que ele seja.¹⁷ Há aqui um enfático apelo à não-intervenção autônoma do homem sobre si, e, inversamente ao que se faz, à se seguir em tudo a natureza. Pois, acrescenta significativamente o autor, a única saída para alcançar o acordo interno do indivíduo,¹⁸ é harmonizar as ações dos três mestres: “o discípulo em que suas diversas lições se opõem é mal educado e jamais estará de acordo consigo mesmo; aquele em que todas elas recaem sobre os mesmos pontos e tendem aos mesmos fins vai sozinho a seu objetivo” (1995, p.9). Para que haja o acordo do indivíduo consigo próprio e não se crie um monstro, uma deformidade, mas um ser bem ordenado, urge que a natureza seja condutora, ou, como viemos de dizer, que o objetivo maior de toda a educação do indivíduo seja a formação do homem natural.

E, de fato, nossa passagem, fiel ao raciocínio feito antes, se inicia justamente retomando essa idéia: “portanto, é a essas disposições primitivas que deveríamos relacionar tudo” (1995, p.10) Tal idéia é, ademais, reforçada no mesmo parágrafo, quando se diz que o homem deveria ser educado “para si mesmo” e não “para os outros”. Isso corresponde a dizer que o mestre homem, ao formar, deveria ter os olhos pregados no homem natural, e se guiar somente por ele. E para se guiar pelo homem natural, é preciso, por sua vez, afastar a pretensão de formar o cidadão, é preciso educá-lo somente para si mesmo. Ou, em outras palavras, é preciso optar, seguir apenas uma de duas vias possíveis. Num movimento de continuidade com a argumentação anterior, nosso trecho se inicia concluindo a necessidade de pôr de lado a pretensão de fazer o homem social para se fazer apenas o homem natural. Vale dizer, o particular, o homem da casa. A harmonia e felicidade do indivíduo requer que se siga uma só direção e esta é a da natureza. Eis o parágrafo na íntegra: “portanto, é a essas disposições primitivas que deveríamos relacionar tudo, e isso seria possível se

¹⁶ Seguimos aqui a letra de Rousseau (1969, p. 250), que fala em “l'éducation du monde.” A tradução de R. L. Ferreira se distancia do texto nesse momento e fala em “educação da sociedade” (1995, p.13).

¹⁷ “Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem. Ele força uma terra a alimentar as produções de outra, uma árvore a carregar os frutos de outra. Mistura e confunde os climas, os elementos, as estações. Mutila seu cão, seu cavalo, seu escravo. Perturba tudo, desfigura tudo, ama a deformidade e os monstros. Não quer nada da maneira como a natureza o fez, nem mesmo o homem; é preciso que seja domado por ele, como um cavalo adestrado; é preciso apará-lo à sua maneira, como uma árvore de seu jardim” (1995, p. 7).

¹⁸ Note-se que já nessa altura do texto, antes mesmo que a discussão sobre a contradição e divisão internas ao indivíduo humano se coloque diretamente, o acordo interno e consigo mesmo, aparece como a finalidade maior a buscar na história de formação do indivíduo.

nossas três educações fossem apenas diferentes; que fazer, porém, se são opostas; se, em vez de educar um homem para si mesmo, queremos educá-lo para os outros? Este concerto torna-se, então, impossível. Forçado a combater a natureza ou as instituições sociais, é preciso optar entre fazer um homem ou um cidadão, pois não se pode fazer os dois ao mesmo tempo” (1995, p.10). Note-se que a mesma finalidade última do acordo interno ao indivíduo reaparece aqui sob o termo “concerto”, o qual se refere nesse momento tanto à harmonia entre as três educações, quanto àquela interna ao indivíduo. O primeiro parágrafo da discussão sobre a dualidade homem-cidadão se inicia, portanto, reafirmando o já assentado.

Qual não é então nosso embaraço quando, na sequência do texto, e mais precisamente no decorrer dos cinco parágrafos seguintes, deparamos com uma significativa mudança no entendimento do que é objetivo maior na formação do indivíduo. Assistimos aí a um deslocamento do que seria a urgência maior e o fim mais importante a perseguir na história de formação individual: não se trata mais aqui do homem natural, e sim do cidadão. Esse deslocamento fica patente nas referências feitas a seguir ao cidadão, sobretudo ao da antiguidade, plenas de ênfase e entusiasmo. Na comparação entre ele e o homem natural, por exemplo, o último, reza o texto, traz maior inconveniente e desvantagem. O patriota pode ser “duro com os estrangeiros,” mas é “bom” com seus concidadãos. A apologia da superioridade da opção pela formação do cidadão assume, contudo, força total nos exemplos que nos são fornecidos de cidadão. Se examinarmos com atenção a descrição exaltadora dos cidadãos antigos, percebemos que traz implícito um importante pressuposto: a mais absoluta eliminação do homem natural. Para esses cidadãos somente existe o interesse da cidade, o exemplo da mãe espartana sendo o mais eloquente. Diante da perda de seus cinco filhos, ela somente se lembra de render glória aos deuses pela vitória da cidade, em nenhum momento demonstrando qualquer hesitação em razão de uma eventual dor oriunda de sua desgraça pessoal.¹⁹ Tudo se passa como se não sentisse essa dor, como se não fosse mãe, mas tão somente cidadã. Os exemplos de cidadãos dados mostram, assim, que eles não são indivíduos, apenas partes do todo, a cidade. A eliminação da existência individual é a própria finalidade das instituições sociais. Rousseau chama isso movimento de “desnaturar o homem”: “as boas instituições sociais são as que melhor sabem desnaturar o homem, retirar-lhe sua existência absoluta para dar-lhe uma relativa, e transferir o *eu* para a unidade comum, de sorte que cada particular não se creia mais um, mas uma parte da unidade, e só seja sensível no todo” (1995, p.11). Note-se que cada um dos exemplos de cidadãos antigos retomam e ilustram à risca a descrição da finalidade própria das instituições sociais de “combater” e fazer desaparecer o homem natural, integrando-o ao corpo social.

Parece, portanto, que estamos diante de uma oscilação do autor. De um lado, os três mestres devem se harmonizar e seguir a natureza, formando o homem natural. Por outro lado, se olhamos as coisas da perspectiva das sociedades, o que se deve fazer é eliminar a todo custo o homem natural, pois isso é a condição para se formar o cidadão, a parte do todo. Parece estarmos diante não de dois valores, concorrentes entre si, guiando a discussão nesse início de livro I, momento crucial, note-se, de assentamento dos princípios orientadores do restante do tratado.²⁰ Dentre os dois valores, entretanto, um, a opção pela educação pública e pelo cidadão, observe-se, parece ser mais preferível. A oscilação do autor parece tender mais para um dos lados. Por exemplo, no momento final, quando adota a opção de formar o homem natural, a

¹⁹ P. Burgelin, em suas notas ao *Émile*, chama justamente atenção para esse ponto: “por um novo nascimento, o indivíduo só é sensível “no todo”, a ponto de Regulus não ter mais existência própria nem querer-viver pessoal” (1969, p.1298).

²⁰ E, mais uma vez, a contradição se proporia. Como se o autor mimetizasse o estado de “flutuação” do indivíduo que vive a contradição e não sabe que partido tomar, para que lado se voltar.

justificativa fornecida é que, assim é feito porque “não existe mais instituição pública”, nem “pátria”, nem “cidadão” (1995, p.12) ou seja, porque não é possível adotar a via oposta, que seria a preferível em princípio.²¹

Um ponto a que já aludimos, e que é preciso detalhar, diz respeito à radicalidade da oposição homem natural-cidadão. Desse modo, nos é dito que a opção por formar o homem significará necessariamente o “combate” ao cidadão e vice-versa. Estamos diante de duas opções que se neutralizam mutuamente: “forçado a combater a natureza ou as instituições sociais, é preciso optar entre fazer um homem ou um cidadão, pois não se pode fazer os dois ao mesmo tempo” (1995, p.10). Tratando-se de dois fins perfeitamente contrários, somente podemos pretender segui-los em duas esferas distintas, isto é, tendo-se a cada vez um locus próprio. Tal é o sentido da referência às “duas formas contrárias de instituição”, a família e a cidade, que correspondem ao lugar próprio de cada uma das duas figuras.²² Como se para se fazer uma se tivesse de protegê-la do contágio da outra, que a combateria.²³ As definições das duas figuras, por sua vez, são ponto a ponto contrárias, sugerindo-se que uma é o perfeito antípoda da outra: o homem natural é “unidade numérica”, “inteiro absoluto”, “existência absoluta”; o cidadão “unidade fracionária”, “parte do todo”, “existência relativa” (1995, p.11). E, ainda, a radicalidade da oposição se evidencia nos exemplos dos cidadãos antigos que pressupõem a eliminação do homem natural.

De tal forma essas duas figuras que habitam o indivíduo humano são opostos e excludentes entre si, que sua conciliação - o “concerto” e o “acordo” entre elas, insiste o texto algumas vezes, é, senão impossível, extremamente difícil de ser alcançada. Assim, Rousseau se refere à conciliação como algo de que se deve antes duvidar. E ao produto dela resultante como algo extraordinário, um “prodígio”: “estou esperando que me mostrem este prodígio para saber se ele é homem ou cidadão, ou como faz para ser ao mesmo tempo um e outro” (1995, p.12). Ao final da passagem, após ter levantado o que seriam apenas a hipótese e a esperança da conciliação, sem ter jamais afirmado que ela é possível, o autor demonstra continuamente grande cautela. Ele nos aconselha seguir a história do homem natural até seu termo para vir a saber se a conciliação é possível afinal. Também cautela encontramos ao percebermos que tudo o que se pode ter sobre essa conciliação são somente “pesquisas”. É assim que Rousseau denomina suas reflexões acerca da história individual de formação, expostas na seqüência do tratado. Quer assinalar com o termo o caráter essencialmente

²¹ Não propriamente comentando essa passagem, e ainda trazendo outros elementos à discussão, P. Burgelin faz um comentário iluminador em que reconhece a oscilação de Rousseau, que não é prerrogativa deste trecho, mas atravessa continuamente o autor: “a natureza *atual* do homem é infinitamente mais que o *homem natural*, visto que contém também tudo o que o homem se tornou e pode se tornar ao seguir as indicações de sua natureza, e que essa palavra oscila perpetuamente entre o sentido estático de simplicidade original e o sentido dinâmico de perfeição, sem que Rousseau tenha jamais optado deliberadamente por um deles exclusivamente” *apud* R. Derathé (1984, p.113). A leitura de Burgelin de que a natureza atual do homem, no segundo sentido, inclui em si o cidadão, é, com certeza, preciosa para se entender a seqüência do *Emílio*. Para se entender como a história de formação individual, tendo tomado como ponto de partida a natureza e o homem natural, acaba por fazer também o cidadão. Essa interpretação de “natureza”, que inclui em si e projeta o cidadão, embora possa estar implícita na opção final adotada de optar pela formação do homem natural, não pode ser aplicada na presente passagem, pois então a oposição - que se quer destacar e sobre a qual se erige toda a argumentação do autor nesse momento - entre homem natural e cidadão, não teria mais sentido.

²² “Desses fins necessariamente opostos decorrem duas formas contrárias de instituição: uma pública e comum, outra particular e doméstica” (1995, p.12).

²³ Em se tratando no *Emílio* de formar o homem natural, tal deverá ocorrer na esfera doméstica, familiar, por si mesma vocacionada para tal. Eis aí mais uma razão para se erigir barreiras em torno de Emílio. Tal não se deve apenas ao fato de ser sua educação contrária à vigente, isto é, por ser uma “educação negativa”, mas emana do próprio fato de se tratar da formação do homem natural, propósito que deve ser protegido e mantido à parte da esfera pública, que não pode, por sua vez, abraçá-lo, mas, ao contrário, o combaterá. Essa compreensão da distinção entre as duas “instituições”, a doméstica e a pública, entre, de um lado, o espaço da casa, da família, onde se forma e vive o particular, e, de outro, o espaço público, da cidade, da sociedade, onde se forma e vive o cidadão, faz lembrar sobremaneira a distinção traçada por H. Arendt entre as esferas privada e pública/política, por exemplo, em *A Condição Humana* (1983).

experimental, provisório, não-conclusivo dessas reflexões em torno do tema da conciliação. Quer igualmente indicar que a conciliação, não sendo nunca definitivamente alcançada pelo homem, permanece sempre um fim a ser continuamente buscado por cada indivíduo e cada sociedade. Eis seu comentário: “se porventura o duplo fim que nos propomos pudesse reunir-se em um só, suprimindo as contradições do homem, suprimiríamos um grande obstáculo à sua felicidade. Para julgar sobre isso, seria preciso vê-lo todo formado; seria preciso ter observado suas inclinações, visto seus progressos, seguido sua marcha; numa palavra, seria preciso conhecer o homem natural. Acredito que alguns passos terão sido dados nessas pesquisas após a leitura deste escrito” (1995, p.13).²⁴

Essas palavras, talvez as mais importantes de toda a parte inicial do *Emílio* acerca dos princípios que governam a educação humana, expõe claramente o propósito maior do autor na obra: trata-se não de formar apenas o homem natural, o indivíduo, o ser da casa e da pequena sociedade da família, mas de buscar, na mesma medida, formar o cidadão, o homem social, o ser da sociedade stricto sensu. É evidente, portanto, que o *Emílio* não pode ser simplesmente lido como uma obra de educação doméstica, de formação do homem natural. Há aí, sem dúvida alguma, a intenção de formá-lo. Mas, há, igualmente, por outro lado, a intenção de encontrar as vias para se chegar ao cidadão. Entretanto, mais do que tudo, o que se pretende é dar solução à contradição do homem, isto é, formá-lo não homem natural *ou* cidadão e sim, homem natural *e* cidadão. O *Emílio* quer-se tanto um tratado de educação doméstica, quanto de educação pública.²⁵ O tratamento desses dois planos do indivíduo e, sobretudo, sua convivência pacífica, democrática – tal como na República que esse futuro cidadão habitará – é a finalidade principal da escritura do *Emílio*. A grande pergunta que coloca então o tratado é: será que começando por formar o homem natural e seguindo a marcha da natureza seremos por ela conduzidos ao ponto de formar também o cidadão? Será que a natureza quer que o homem seja também um ser social? Terá ela previsto isso? Será que a própria natureza já traz dentro de si a resolução da contradição homem-sociedade, ou, ao menos, as pré-condições para isso? Se assim for, então podemos ter a esperança de construir uma história diferente daquela apresentada no *Discurso*, uma em que o homem possa se tornar ser social sem alienar e deixar para trás as vantagens do estado de natureza – igualdade, liberdade, individualidade.

Essa oposição radical entre homem e cidadão, na medida em que ocorre dentro do indivíduo humano, do um, abre nele uma divisão aguda e dramática. Ele é dito “arrastado” por “rotas contrárias”, “forçado” por “diversos impulsos”, “combatido” e “flutuante” (1995, p.13). Note-se a imagem de um indivíduo sede de um “combate” interno, sede de duas figuras que assumem a forma de forças e se combatem entre si. Assim também a imagem de um indivíduo não-livre, escravizado, pois dominado por forças que, embora internas e suas, lhe são como que estranhas. E

²⁴ Rousseau pretende afirmar, outrossim, na citação que nada poderíamos saber de antemão sobre as possibilidades reais de conciliação dos dois lados do indivíduo, isto é, antes de seguir sua história de formação, tal como é proposta pela natureza. Sabemos da importância do tema da história no pensamento de Rousseau em geral. Em sua pedagogia esse tema aparece fortemente através de sua recusa em entender a educação humana desvinculada da noção de tempo, tal como propunha, por exemplo, Condillac com sua estátua do homem, que retratava as diferentes faculdades humanas sem consideração do tempo e do processo de sua aquisição, sem consideração, enfim, da história.

²⁵ Tal se poderia provar também, e talvez mesmo mais facilmente, por referência à própria seqüência do tratado. Entretanto, não sendo esse nosso objeto no espaço desse texto, nos contentaremos em remeter no concernente a esse ponto à magnífica leitura do *Emílio* feita por Y. Vargas em seu livro *Introduction à l'Émile* de Jean-Jacques Rousseau. Basta-nos no momento mostrar, a partir dos claros indícios da passagem de exposição de seus princípios, que é precisamente a reunião dos dois objetivos que o autor persegue. E não apenas um, formar o homem natural. Devemos ter presente que Rousseau, embora seja mais conhecido na área dos estudos da educação como filósofo da educação, é, mais do que tudo, um filósofo da política.

que não pode, em razão dessa dominação, ser senhor de seus atos, continuamente “flutuando” entre dois extremos sem conseguir atingir nenhum, sem poder ser “bom para si”, nem “bom para os outros”. E ainda a imagem do “homem duplo” (1995, p.13), em que cada indivíduo deixa de ser um para ser dois. Ou a daquele que está “em contradição consigo mesmo” (1995, p.12), de modo tal que os dois em que cada indivíduo se transformou, permanentemente se contradissem, nunca tendo o mesmo discurso, mas sempre dois e contraditórios entre si.²⁶

Não obstante a conciliação seja, talvez, impossível, é urgente e necessária ao bem-estar, à “felicidade” do homem. Vemos assim num intervalo de cinco páginas quatro referências ao “acordo consigo mesmo”.²⁷ Esta aparece então como a finalidade última da história de formação humana. Para além de formá-lo homem ou cidadão, é preciso formá-lo em acordo consigo mesmo, restituir-lhe, de um lado, sua unidade, que seja sempre um, de outro, sua identidade, que seja sempre o mesmo.²⁸ A possibilidade do “concerto” aparece ainda sob a forma de hipótese, como viemos de dizer, o que a faria duvidosa, mas ela é também, observemos, o princípio que guiará na prática as “pesquisas” de Rousseau no decorrer de todo o *Emílio*. Não sabemos de antemão se a conciliação do homem consigo mesmo é possível, mas sabemos que é essencial para sua felicidade, que o homem não pode estar bem sem ela (1995, p.13). Sabemos ainda que quando a educação tenta formar no indivíduo as duas figuras, sem ter resolvido a contradição entre elas, o que consegue é apenas fazer dele um “nada”.²⁹ Que quando cegamente visa atingir os dois fins, o que acaba por instituir é um combate interno entre os dois, que então assumem o aspecto de forças contrárias.

Ao falar do indivíduo que vive a contradição interna homem-cidadão, Rousseau refere-se explicitamente ao homem das sociedades modernas, ao “francês”, ao “inglês”, ao “burguês”. Este é educado sem que haja clareza da distinção entre os dois componentes estruturais de cada indivíduo humano. Com essa confusão sobrevém outra: entre as esferas a que pertence cada componente, que o autor denomina “ordem natural” e “ordem civil”. Cada uma, insiste, ele tem fins bastante diferentes dos da outra.³⁰ Não devemos entender, contudo, que a contradição se dê somente no homem do presente. De fato, ela é própria de todo indivíduo humano e intrínseca à condição de homem. Tanto é assim que o próprio Emílio, o indivíduo formado segundo as prescrições da natureza, também a enfrenta.³¹

²⁶ É quase inevitável lembrar aqui do diálogo *Górgias* de Platão em que se apresenta o problema da divisão interna do agente moral, bem como a intolerância desse estado de coisas e a urgência extrema em se estabelecer o acordo entre os dois parceiros internos. Sendo um é preferível se estar em desacordo com o mundo que consigo mesmo. Rousseau pode não estar nesse momento se inspirando diretamente em Platão, mas parece ser claro que está imerso numa tradição que sobre esse ponto vai partir daquele.

²⁷ V. 1995, p. 9 (“acordo consigo mesmo”), p. 10 (“concerto”), p. 13 (“acordo com nós mesmos” e sob a expressão “reunir o duplo fim em um só”).

²⁸ “Para ser alguma coisa, para ser a si mesmo e sempre um, é preciso agir como se fala ; é preciso estar sempre decidido sobre o partido que se deve tomar, tomá-lo abertamente e segui-lo sempre” (1995, p.12).

²⁹ “Será um desses homens de hoje, um francês, um inglês, um burguês; não será nada” (1995, p.12). E ainda: “seguimos uma composição que não leva nem a um fim, nem a outro” (1995, p.13).

³⁰ “Aquele que na ordem civil quer conservar o primado dos sentimentos da natureza não sabe o que quer. Sempre em contradição consigo mesmo, sempre flutuando entre suas inclinações e seus deveres, jamais será homem nem cidadão; não será bom para si nem para os outros. Será um desses homens de hoje, um francês, um inglês, um burguês; não será nada” (1995, p.12). E ainda: “tampouco considero a educação do mundo, pois, tendendo essa educação a dois fins contrários, não atinge nenhum dos dois” (1995, p.13). Em carta a T. Tronchin, Rousseau afirma que a educação das monarquias absolutistas européias é “doméstica”, pois mantém os cidadãos isolados, sem laços e os transforma em súditos. Nesse momento, ele apresenta a hipótese da conciliação sob a forma da “educação média”, entre a educação pública das repúblicas antigas e a doméstica das sociedades modernas: “eis precisamente a educação que nos convém, entre a educação pública das repúblicas gregas e a educação doméstica das monarquias, onde todos os súditos devem permanecer isolados e não ter nada em comum exceto a obediência”, carta 743, 13 de novembro de 1758 (Leigh, 1967, p.242).

³¹ Emílio vive a contradição, por exemplo, no momento da entrada do mundo moral, quando ele se cinde em dois: de um lado estão suas paixões, seus impulsos, suas inclinações, de outro seu eu e sua razão. A contradição, na verdade, assumirá outras figuras ao longo de sua história de formação.

A passagem em questão termina com a decisão de fazer o homem natural, uma vez que não se pode fazer o cidadão. Para tanto seriam necessárias a “instituição pública” e a “pátria”, que se encarregassem disso. O que permanecerá então por expor na seqüência do *Emílio* é como, seguindo a rota proposta pela natureza para a história de formação individual, será formado também o membro da Cidade. Isto é, como começando por fazer o homem natural, ou a individualidade, e conformando a ação educacional humana ao que dispõe a natureza, acabamos por alcançar o ser social, o membro do todo, do corpo social.³²

Essa nossa hipótese de interpretação do sentido mais profundo do *Emílio* pode, talvez, instigar o leitor a verificar sua validade na seqüência dos cinco livros que o compõem. E com isso se terá visitado mais uma vez Rousseau, autor que, a nosso ver, deve ser relido e, mais ainda, redescoberto; mormente na área dos estudos da educação, que lhe são em vários sentidos debitárias, muitas vezes “malgré lui”.

Referências Bibliográficas

ARENDT, Hannah. A condição humana. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1983. 338p.

BAKER, Felicity. La route contraire. In: Harvey, S., Hobson, M., Kelley, D. e Taylor, S. (Orgs.). Reappraisal of Rousseau. Manchester: Manchester University Press, 1980. p. 132-162.

BARTH, Hans. Volonté générale et volonté particulière chez J.-J. Rousseau In: Arnaud, P. (Org.). Rousseau et la Philosophie Politique. Paris: PUF, 1965. p. 35-50. (Annales de Philosophie Politique, 5).

BLOCH, Jean. Rousseauism and education in eighteenth-century France. Oxford: Voltaire Foundation, 1995. 325 p.

BURGELIN, Pierre. Notes et variantes. In: Rousseau, Jean-Jacques, *Émile ou de l'Éducation*. Paris: Gallimard, 1969 (Oeuvres Complètes, 4)

DARNTON, Robert. Grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural. Rio de Janeiro: Graal, 1986. 363 p.

DERATHÉ, Robert. L'homme selon Rousseau. In: Benichou, P. (Org.). *Pensée de Rousseau*. Paris: Seuil, 1984. p. 109-124.

GROSRICHARD, Allain. Educação e política em Rousseau. Almanaque, São Paulo, n. 11, p. 29-36, 1980.

JIMACK, P. La genèse et la rédaction de l'*Emile* de J.-J. Rousseau. Genebra: Institut et Musée Voltaire, Les Délices, 1960. (Studies on Voltaire and the Eighteenth Century, 13). 425 p.

³² Para indicar a singularidade da pessoa de Emílio, que é formado, através de uma educação bastante distinta da vigente, homem natural e cidadão, Rousseau afirma, numa formula um tanto curiosa, que ele é o “homem natural vivendo no estado de sociedade”, por distinção ao “homem natural vivendo no estado de natureza”, isto é, que não se realizou enquanto ser social e cidadão: “Existe muita diferença entre o homem natural vivendo no estado de sociedade e o homem natural vivendo no estado de natureza. Emílio não é um selvagem a ser relegado aos desertos; ‘é um selvagem feito para habitar as cidades’ (1995, p. 265).

- L'AMINOT, Tanguy. Pour qu'Emile soit un livre ouvert: Rousseau et l'éducation individuelle. In: Thiéry, R. (Org.). Rousseau, l'Emile et la revolution. Actes du Colloque International de Montmorency. Paris, Ville de Montmorency: Universitas, 1992. p. 495-510.
- LEIGH, A. (Org.). Correspondance Complète de Jean-Jacques Rousseau. Genebra: Institut et Musée Voltaire, Les Délices, vol 5, 1967.
- LEIGH, A. (Org.). Correspondance Complète de Jean-Jacques Rousseau. Oxford: Voltaire Foundation, vol. 33, 1979.
- NASCIMENTO, Milton M. Figuras do corpo político, o último dos artefatos morais em Rousseau e Pufendorf. São Paulo, 2000. 210p. Tese (Livre-docência) - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP.
- NASCIMENTO, Milton M. O Contrato Social – entre a escala e o programa. Discurso, São Paulo, vol. 17,1988.
- POMEAU, René. Jean-Jacques Rousseau: la révolution de la sensibilité. Études Jean-Jacques Rousseau, Ville de Montmorency, vol. 2, p. 7-21, 1988.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Émile ou de l'éducation. Paris: Gallimard, 1969 (Oeuvres Complètes, 4).
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou da Educação. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 684 p.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens. São Paulo: Ed. Abril, 1973 (Os Pensadores, 24).
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Contrato Social. São Paulo: Ed. Abril, 1973 (Os Pensadores, 24).
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Júlia ou a Nova Heloísa. Campinas: Editora da Unicamp, 1994. 659 p.
- VARGAS, Y. Introduction à l'Émile de Jean-Jacques Rousseau. Paris : PUF, 1995. 344 p.
- WHITAKER, Thereza A. O tema da felicidade em Jean-Jacques Rousseau. São Paulo, 2000. 180 p. Tese (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.