
A FORMAÇÃO DO CIDADÃO NA OBRA DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Wilson Alves de Paiva

Resumo: o artigo procura demonstrar que na obra 'Emílio ou da educação' o grande tratado educacional do filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau – existe uma proposta de formação cidadã. Suas reflexões sobre a formação humana têm como princípio básico a desnaturação do homem e sua inserção no mundo civil para o melhor desenvolvimento e harmonização do todo coletivo. A tarefa deve ser entregue às famílias, às instituições públicas e, enfim, a toda e qualquer entidade que possa auxiliar nesse projeto.

Palavras-chave: Rousseau, Emílio, Filosofia da Educação, Pedagogia

Procurando fazer uma rápida introdução deste texto, devo dizer que ele faz parte de uma obra mais extensa, sendo apenas um capítulo de minha dissertação de mestrado. No entanto, resume a proposta do trabalho acadêmico que é a leitura do *Emílio* como um tratado educacional de formação do cidadão, do homem civil e político por excelência. Fiz algumas alterações apenas para deixar o texto mais leve. Deixei o mínimo de notas possível, suprimi algumas citações e reescrevi alguns trechos numa linguagem mais acessível. É possível que o texto tenha ficado longe do rigor acadêmico, fora do padrão esquemático da introdução, apresentação do problema, levantamento de hipóteses e etc. No entanto, optei por deixá-lo assim mesmo, bem ao gosto de Rousseau, isto é, uma construção literária solta num devaneio filosófico.

Sob um intenso calor de uma tarde qualquer em setembro ou outubro de 1749, o jovem Jean-Jacques, em caminhada a Vincennes para visitar

seu amigo Diderot na prisão, chora copiosamente sentado à sombra de uma árvore, pela emoção de ter sido invadido por um turbilhão de idéias novas. O fulgor dessa súbita inspiração objetivava tão somente responder à interrogação da Academia de Dijon com o tema de seu concurso de dissertações morais daquele ano: “O restabelecimento das ciências e das artes terá contribuído para aprimorar os costumes?” No entanto, a iluminação que Rousseau afirma ter tido, prefigura, no sentido mesmo de premonição intelectual, os temas fundamentais de seu sistema de idéias¹ que viria desenvolver nos escritos posteriores, principalmente no segundo *Discurso* e no *Emílio*.

Mesmo sendo sua obra mais fraca de raciocínio, harmonia e ordem lógica, como a classifica em suas *Confissões* (Livro VIII), o texto, no qual procura tecer uma resposta negativa à questão proposta, traz uma argumentação inusitada que descortina um universo intelectual próprio, oposto às opiniões mais conhecidas em sua época. Rousseau é bem sutil em suas críticas e começa louvando o restabelecimento das ciências e das artes para depois apontar a depravação dos costumes sociais, sem, contudo, estabelecer uma ligação direta de causa e efeito. Sua intenção é deixar claro que todo conhecimento se torna inútil se não servir a um propósito maior que a simples realização pessoal. Eis o ponto em que sua obra ensaia uma ruptura com o individualismo e dá uma guinada em direção ao coletivismo e aos sentimentos patrióticos. Eis também um dos raros momentos nos quais as pinceladas rousseauianas deixam entrever a defesa de uma educação pública, direcionada à formação um homem novo, apanágio de uma sociedade coesa e igualitária.

Nesse aspecto, Rousseau (1973, p. 209) vê a educação de sua época como uma formação meramente ornamental dizendo que ela preparava a “juventude para aprender todas as coisas, exceto seus deveres.” E, para entendermos que aqui sua análise trata dos deveres cívicos, ele complementa:

Temos físicos, geômetras, químicos, astrônomos, poetas, músicos, pintores; ‘não temos mais cidadãos’ ou, se nos restam alguns deles dispersos pelos nossos campos abandonados, lá perecem indigentes e desprezados (ROUSSEAU, 1999a, p. 210, grifos do autor).

E, para refutar a chuva de críticas que o premiado discurso recebeu, Rousseau comenta na *Carta ao Sr. Grimm*, respondendo ao ataque do Sr. Gautier, membro da Real Academia de Belas-Letras de Nancy e também professor de matemática e história, da seguinte forma:

Ele me parece sobretudo muito escandalizado com a maneira por que falei da educação dos colégios. Comunica-me que aí se ensina aos moços não sei quantas coisas belas, que poderão ser de muito auxílio para a sua distração quando crescerem, mas confesso não perceber quais as suas relações com os deveres dos cidadãos, aos quais se deve começar por instruir (ROUSSEAU, 1999a, p. 235).

Análise perspicaz de Rousseau que se desenvolve e ganha consistência nas primeiras páginas do *Emílio* quando sua linguagem se torna mais clara e mais direta naquilo a que quer chegar: “Não encaro como uma instituição pública esses estabelecimentos ridículos a que chamam colégios” (ROUSSEAU, 1973, p. 14) Até porque seu veredicto quanto à organização político-institucional da sociedade em que vivia e sob a qual estavam jurisdicionados esses colégios, havia sido dado logo no parágrafo anterior do mesmo texto: “A instituição pública não existe mais, e não pode mais existir, porque não há mais pátria, não pode haver cidadãos” (ROUSSEAU, 1999a, p. 14).

Quanto a isso, a perspectiva de Rousseau é a da legitimidade das convenções existentes e a autenticidade de seus propósitos em relação às reais necessidades do homem conforme sua natureza. Não existia, em sua opinião, uma forma de associação que pudesse defender e proteger o cidadão e seus bens com toda a força comum, e ainda fosse capaz de unir todos num só propósito e deixá-los assim tão livres quanto antes. Conseqüentemente, não existia também uma forma de educação legítima, talhada nos mesmos princípios.

A leitura que faço dessas poucas palavras e desse sintético arazoamento rousseauiano é a defesa de uma educação pública. Obviamente que sua defesa não se dá nos termos que hoje empregamos para discutir a polêmica sobre o ensino público e o privado, nem tampouco na forma constitucional que a questão tomou nos debates políticos do período pós-revolucionário. Período no qual a convocação dos Estados Gerais produziu uma série de *cahiers de doléance*, isto é, cadernos de registro de queixas nos quais a educação pública despontava como uma das maiores preocupações de todas as ordens. Pediam expansão do número de escolas; controle do trabalho do professor; estabelecimento de programa mínimo; etc. O Relatório de Talleyrand, elaborado no período constituinte, traz o resumo dessas aspirações e é o que mais se aproxima da organização do ensino que temos hoje. Entretanto, vale lembrar que tanto os discurso inflamados de Condorcet² (1747-1794), na Assembléia Legislativa, como as propostas de Talleyrand³ (1754-1838), tra-

zem visivelmente a contribuição de Rousseau. Indiretamente, o caminhante solitário influencia o nascimento da escola pública estatal e deixa claro, falando aos poloneses, que é a lei que deve regulamentar a matéria (ROUSSEAU, 1982). Além disso, concebe os objetivos finais da instituição educacional da seguinte forma:

É a educação que deve dar às almas a forma nacional e dirigir de tal forma suas opiniões e seus gostos, que elas sejam patriotas por inclinação, por paixão, por necessidade. Uma criança, abrindo os olhos, deve ver a pátria e até à morte não deve ver mais nada além dela. Todo verdadeiro republicano sugou com o leite de sua mãe o amor de sua pátria, isto é, das leis e da liberdade. Esse amor faz toda sua existência; ele não vê nada além da pátria e só vive para ela; assim que está só, é nulo; a partir do momento em que não tem mais pátria, não existe mais; e se não está morto, é pior do que isso (ROUSSEAU, 1982, p. 36).

Portanto, o artifício de ressuscitar o “cadáver” do homem sob a forma de um órfão que passa por diversas etapas de formação até se tornar um cidadão, é o assunto novo que Rousseau brinda o século XVIII. Consciente da importância do assunto e da idiosincrasia de seu pensamento a respeito da formação humana, declara no prefácio de sua obra educacional que expôs com liberdade seus sentimentos e exteriorizou o que se passava em seu espírito. Se para isso foi necessário um longo devaneio filosófico e um exercício de abstração um tanto quanto extenso, é porque em seu espírito passava a educação do gênero humano em sua totalidade. Assim, em vez de tratado de educação pública, como os revolucionários vieram a desenvolver, ou ainda um tratado sistemático de didática, nos moldes da *Didática Magna*, de Comênio, o *Emílio* é, na verdade, uma profunda teoria do fenômeno educativo e uma respeitável filosofia da educação.

A mensagem contida no romance é a formação do que denomino de *homem total*, isto é, aquele que resulta do amanho da natureza e do exercício de desnaturação levado a efeito pelas instituições sociais legítimas. Total porque engloba as duas ordens ou dimensões, bem preparado humanamente para resistir aos constrangimentos, vícios e deteriorações próprias da vida social, e ainda cômico de seu dever cívico para com a espécie. Enfim, o *Emílio* propõe formar um tipo próprio de cidadão cuja especificidade é a de ser um cidadão legítimo tanto de uma sociedade perfeita, idêntica à que concebe no *Contrato Social*, como de uma mais real, cheia de imperfeições e na qual a

presença de homens como Emílio possa contribuir ao seu melhoramento. Tal concepção não entra em desarmonia com nenhum dos escritos de Rousseau. Pelo contrário, reforça a idéia de que pedagogia, política, moral e filosofia da religião se interpenetram e não são mais que o desenvolvimento e a aplicação de um só e mesmo princípio. Nessas condições, como destaca Groethuysen (1949), a elevação do estado de natureza ao estado civil implica uma transformação total. Nela, a natureza humana, a qual possui caráter essencial e permanente, não pode ser negligenciada, mas sim utilizada como fator de referência às ações institucionais.

Trabalhado ao longo deste texto, este é o tipo de cidadão que melhor atende às reais necessidades do homem moderno. Por um lado, a formação de homem lhe concede o equilíbrio pessoal através do desenvolvimento de sua espiritualidade, do conhecimento de si mesmo, da sensibilidade, da compreensão e de outros atributos naturais, capacitando-o a viver bem consigo e com seus semelhantes. Por outro lado, partindo do princípio que “o homem e o cidadão, qualquer que seja, não tem outro bem a dar à sociedade senão ele próprio” (ROUSSEAU, 1973, p. 24), os atributos pessoais – riqueza do indivíduo, transformam-se em atributos sociais tendo em vista que ninguém vive só.

O individualismo rousseauiano é *sui generis*, pois não desaparece na dimensão social, mas estabelece um espaço de coexistência com os princípios coletivos. A civilidade resulta, portanto, da ação pedagógica de desenvolver as individualidades em todo seu potencial humano, criando paulatinamente teias de interdependência cuja reciprocidade moral acabe gerando um ambiente propício ao pleno desenvolvimento da cidadania. Porque, como define Pinsky (2003, p. 9), “ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis”. Mais do que isso, para Rousseau é ter também deveres civis. O indivíduo não só pode como deve participar, com todos seus atributos pessoais, nas ações comunitárias, de forma micro ou macro, objetivando o bem estar geral.

Há dois parágrafos logo no início do *Emílio* nos quais a idéia de cidadão é bem clara e não deixa dúvida de que se trata daquele que busca o interesse da coletividade e não seu interesse individual e que vêm corroborar com sua opinião de que todos os esforços político-pedagógicos devem ter em vista a formação do cidadão:

Placedemônio Pedarete apresenta-se ao conselho dos trezentos; é recusado; volta satisfeito por ter encontrado em Esparta trezentos

homens mais dignos do que ele. Suponho que essa demonstração era sincera; é de se acreditar que era. Eis o cidadão.

Uma mulher de Esparta tinha cinco filhos no exército e aguardava notícias da batalha. Chega um hilota; ela pede-lhe, trêmula, informações: ‘Vossos cinco filhos morreram. – Vil escravo, perguntei-te isso? – Alcançamos a vitória!’ A mãe corre ao templo onde rende graças aos deuses. Eis a cidadã (ROUSSEAU, 1973, p. 13).

O estilo exaltado desses trechos não nega a lavra do polêmico Rousseau. A aparente confusão entre o homem e o cidadão, bem como entre a educação pública e a doméstica, que aparece nas páginas subsequentes não nos deixa esquecer que lidamos com um filósofo paradoxal. Ele mesmo suplica: “Perdoai meus paradoxos; é preciso fazê-los quando se reflete; prefiro ainda ser homem a paradoxos do que homem a preconceitos.” (ROUSSEAU, 1973, p. 79) Na verdade o conflito é superficial. No fundo trata-se de uma só pessoa e de uma só ação formativa. Trata-se da constante busca rousseauiana da unidade a qual resulta no homem total, fruto de uma educação que podemos também qualificar como total; ambos superando os conflitos que possam emergir como obstáculos à formação e à condição humana.

Os primeiros “pedagogos” são os pais, que concorrem, auxiliados pelo resto da família e pela comunidade, para bem conduzir a inserção do indivíduo no mundo que o cerca e facilitar a apreensão do conjunto simbólico com o qual aufere sentido. Esse processo de aprendizagem, embora natural e espontâneo, é essencialmente carregado de uma finalidade que não é outra senão a da socialização do indivíduo e de sua preparação para contribuir com o bem-estar de todos.

Profundamente carregadas de um sentido teleológico, as atividades e situações socioeducadoras em geral, criadas e desenvolvidas por todos os grupos humanos desde os tempos mais remotos, significam muito mais que uma simples educação doméstica.

Elas fazem, em conjunto, o contorno da identidade, da ideologia e do modo de vida de um grupo social. Elas fazem, também, do ponto de vista de cada um de nós, aquilo que aos poucos somos, sabemos, fazemos e amamos. A socialização realiza em sua esfera as necessidades e projetos da sociedade, e realiza, em cada um de seus membros, grande parte daquilo que eles precisam para serem conhecidos como “seus” e para existirem dentro dela (BRANDÃO, 1987, p. 23).

É por esse fato que Rousseau (1973, p. 12) conclama as mães a cultivar e a regar a “planta” que tem diante de si. E como “a educação não é certamente senão um hábito”, tal ação deve ser realizada através do exercício dos hábitos, os quais são salutares não apenas do ponto de vista físico, que trazem benefícios à sua constituição orgânica, como também salutares do ponto de vista moral, que propiciam benefícios ao corpo social. Deixar a criança livre, sem nenhuma faixa, por exemplo, proporciona o desenvolvimento sadio de suas articulações e, ao mesmo tempo, imprime nela o gosto pela liberdade. Como ele mesmo afirma, “os canários fugidos da gaiola não sabem voar, porque nunca voaram. Tudo é instrução para os seres animados e sensíveis” (ROUSSEAU, 1973, p. 42).

Todavia, se aparece alguma restrição a essa liberdade ou qualquer obstáculo aos intentos do coração, é preciso saber também que “o destino do homem é sofrer em qualquer época” (ROUSSEAU, 1973, p. 23). O estoicismo rousseauiano contempla a dor e até mesmo a enfermidade como instrumentos pedagógicos que preparam a criança para a dura realidade da vida e a habilitam, enquanto cidadão, a enfrentar com impassibilidade, firmeza e perseverança as situações adversas.

Outros atributos naturais, como a coragem, a afetividade, o amor, a bondade, a compreensão, etc. quando bem desenvolvidos pela família, pela comunidade e pelas escolas ou pelo próprio Estado, amenizam os conflitos que possam nascer da convivência humana e da conjugação dos interesses particulares. Sobretudo, o senso de justiça (*dik-*) e de consideração para com os outros é a virtude que deve ser melhor inculcada nas crianças e nos jovens. Tendo em vista seu valor universal, não significa inculcar um tipo de ideologia pertencente a este ou àquele grupo em particular, mas desenvolver um princípio político, uma virtude moral que vale para cada um dos membros do *orbe civis*.

Paradoxalmente, o lugar mais indicado para iniciar essa tarefa é o campo. Como uma das primeiras tendências naturais é a imitação, seu modelo será a natureza bem ordenada e os camponeses com sua vida simples. Além da extensão espacial que a criança goza para seus movimentos, a tranquilidade da vida no campo possibilita também mais diversões infantis. Os jogos, as brincadeiras e todos os passatempos nos quais os adultos acabam tomando parte, propiciam uma interação significativa para o mundo da criança em seu processo de socialização. Fato comprovado empiricamente por outro suíço, o epistemólogo Jean Piaget (1896-1980) em diversos de seus estudos psicogenéticos realizados no Instituto Jean-Jacques Rousseau, de Genebra, e em outras instituições.

Os adultos, quase todos iletrados, ensinam mais pelo exemplo do que pelas palavras. Os livros são desnecessários para quem já possui o conhecimento empírico da sobrevivência e é justamente longe dos tratados científicos, ou seja, na experimentação concreta, que a criança vai exercer toda sua sensibilidade a fim de bem julgar o mundo moral no qual paulatinamente se insere. “Eu prefiro que Emílio tenha olhos nas pontas dos dedos a os ter na loja de um vendedor de candelabros” (ROUSSEAU, 1973, p. 131). Comenta o educador.

Outro aspecto benéfico do campo a ser considerado é o seguinte: apesar das festas primitivas terem fermentado o germe da desigualdade e dos vícios, seu agravamento só se deu no mundo urbano. Nos espetáculos, principalmente produzidos pela alta sociedade parisiense, Rousseau vê o aprofundamento da desigualdade social e a expressão das intenções universalistas da classe burguesa com seu ego narcísico. O espetáculo emudece a massa de cidadãos que, engodados pela ostentação do luxo e da imaginação de um pequeno e seletivo grupo de “nobres”, limitam-se a contemplar e voltar a sua posição de subalternos, de simples objetos. A recusa de uma essência coletiva encarnada no pequeno grupo que se apresenta em espetáculo aparece quando Rousseau elogia a festa campesina. Nela não existe o jogo da dissimulação e da representação, pelo contrário, um alto grau de “fusão e simbiose comunitária” (FORTES, 1997, p. 183).

Substancialmente política, a visão de Rousseau sobre as festas populares possibilita uma nova dimensão espaço-temporal na qual podemos prospectar a gênese de uma nova natureza. Aqui o ser natural deixa de ser o indivíduo para ser a coletividade na qual todos têm a liberdade de participar ativamente da dinâmica de sua existência. Abre-se um campo para a proeminência do geral, do coletivo e do povo como imperativo categórico na construção do corpo social e na organização das instituições civis. Assim, substancialmente pedagógica, a festa popular desnatura o homem de forma menos drástica, favorecendo a inserção social, por meio da espontaneidade, do prazer e da igualdade; e ainda operando com o mínimo de representação possível.

Em que sentido, pois, a festa prepara o cidadão? Sendo ela uma manifestação cultural autenticamente popular, criada a partir da práxis da vida cotidiana e da confluência dos símbolos de um povo em sua máxima liberdade de invenção, serve como remédio aos males da depravação social e ainda abranda a antítese entre natureza e sociedade. A criação, a organização e o modo de realização e participação da festa tornam-se assim o paradigma global da vida política (FORTES, 1997, p. 191).

Como o verdadeiro debate político se dá entre as instituições e não entre indivíduos isolados, Rousseau faz do povo reunido, vale dizer deliberadamente reunido, uma instituição política por excelência. Nesse encontro o debate é desinteressado, mas fluido e autêntico; ele gera valores comuns e faz despertar o interesse do povo por si mesmo; ou seja, fomenta o desenvolvimento do amor de si, de sua auto-valorização, auto-afirmação e auto- colocação no âmbito da participação social e política, estimulando, dessa forma, o sentimento patriótico.

A festa popular é complementada com a festa cívica em seu papel de formação dos cidadãos. Esse tipo específico de espetáculo tem como objetivo exaltar os símbolos pátrios e suscitar a devoção cívica. Aconselha Rousseau aos poloneses: “Amando a pátria, eles a servirão por zelo e de todo o seu coração. Com esse sentimento apenas, a legislação, ainda que fosse má, faria bons cidadãos; e é somente os bons cidadãos que constituem a força e a prosperidade do Estado” (ROUSSEAU, 1982, p. 31).

Cabe, portanto, às instituições governamentais fomentar nos cidadãos em geral essa ligação sentimental com seu país e um zelo patriótico tão profundo que as Leis não venham a ser imposições alienígenas, mas livre expressão da pluralidade dos interesses combinados num só objetivo.

Freitas (2003) tece uma análise crítica muito interessante a respeito do caráter educativo que Rousseau atribui à festa cívica e à festa popular como promotoras da união e da igualdade. Segundo ela, a intervenção do poder sobre o povo por meio da organização das cerimônias; e a reabilitação dos símbolos por meio da representação que existe nos desfiles, nos cortejos, e nas paradas, deixam exposta a fraqueza desse caráter. Entendo que sua afirmação diz respeito ao cerceamento da liberdade e espontaneidade que o ofício de planejamento, organização e coordenação das festas implica; bem como ao fato de que a proposta rousseauiana não atinge o completo aniquilamento da representação. No entanto, não devemos esquecer que o senso de realidade de Rousseau nos permite utilizar uma escala de valores entre a menor ou a maior aproximação dos referenciais dados. Nas festas cívicas há uma representação do ser moral, que é a pátria, através dos símbolos que estabelecem uma linguagem comum e promove uma devoção que substitui a idolatria religiosa. E em ambas, nas festas cívicas assim como nas populares, a intervenção do poder é a mesma que o preceptor exerce sobre o Emílio e a mesma que resulta do trabalho do Legislador ou de qualquer outra agência. Mesmo constituídas pelo e para o povo, as instituições não podem deixar de orientar, guiar e possibilitar que as coisas aconteçam de acordo com a vontade geral.

Rousseau (1973, p. 568) nunca foi partidário do *laissez-faire* e deixa bem claro, no final do *Emílio* quando o preceptor dá seus últimos conselhos ao discípulo: “Caro Emílio, um homem precisa a vida inteira de conselhos e de guia”. No *Discurso sobre a economia política*, Rousseau (1996, p. 29) resume bem essa questão dizendo:

A pátria não pode subsistir sem a liberdade, nem a liberdade sem a virtude, nem a virtude sem os cidadãos. Isso é possível quando os cidadãos são educados para tal, caso contrário têm-se apenas escravos ruins, começando pelos próprios chefes de Estado.

A liberdade que Rousseau concebe aqui é a liberdade civil, que deve ser garantida pelo desenvolvimento da virtude dentro de um plano amplo de formação social do indivíduo. E esse não é senão o papel educativo de todas as instituições, principalmente das governamentais. Até porque é ao Estado que a formação dos cidadãos interessa mais: “Uma das máximas fundamentais do governo popular ou legítimo é a educação pública, segundo as regras prescritas pelo governo e os magistrados estabelecidos pelo soberano” (ROUSSEAU, 1996, p. 40).

A aporia do contrato se repete agora na aporia da virtude. No contrato a solução oferecida é a de encontrar uma forma de associação que consiga unir a todos e deixá-los tão livre quanto antes e ainda obedientes somente a si mesmos. Partindo do princípio de que a soberania – dentro do contrato social – reside nas mãos do povo e que as leis, normas e regulamentos não são mais que a expressão da vontade desse mesmo povo, então o cidadão, mesmo obedecendo à ordem, está obedecendo a si mesmo. O súdito obedece ao soberano que, no final, são a mesma pessoa. O cidadão é livre porque na ordem civil sua liberdade é condicionada a si mesmo.

A solução para a virtude não é diferente:

Que é então um homem virtuoso? 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. Até aqui não eras livre senão aparentemente; não tinhas senão a liberdade precária de um escravo a quem não se tivesse nada determinado. Sê agora livre efetivamente; aprende a te tornares teu próprio senhor; manda em teu coração, Emílio, e serás virtuoso (ROUSSEAU, 1973, p. 525).

Eis a importância da escola como instituição intermediária entre o mundo privado da família e a vida pública. É ela que dá continuidade ao

trabalho realizado pelos pais, clã e comunidade na inserção da criança ao mundo da moral, através de um conjunto de ações planejadas que objetivem não apenas a aquisição da herança cultural das gerações passadas, como o desenvolvimento da criatividade, da razão e da virtude. “Conservai sempre vossos filhos dentro do círculo estreito dos dogmas que se relacionam com a moral” (ROUSSEAU, 1973, p. 447).

Convenhamos que isso não é tarefa fácil. Tanto a família, quanto a escola ou mesmo o Estado em todas suas ações necessitam de um instrumento que melhor canalize esse sentimento aos corações dos homens.

O assunto que aparece no final do *Contrato*, aparentemente deslocado, sugere que, apesar de todo artifício humano em favor de uma sociedade perfeita, nada será efetivo se não houver uma profissão de fé. Não significa a defesa de um governo teocrático, mas tolerância quanto aos sentimentos espirituais do povo e ainda utilização desses sentimentos em favor da unidade social.

A religião considerada em relação à sociedade, que é geral ou particular, pode também dividir-se em duas espécies, a saber: a religião do homem e a do cidadão. A primeira, sem templos, altares e ritos, limitada ao culto puramente interior do Deus supremo e aos deveres eternos da moral, é a religião pura e simples do Evangelho, o verdadeiro teísmo e aquilo que pode ser chamado de direito divino natural. A outra, inscrita num só país, dá-lhe seus deuses, seus padroeiros próprios e tutelares, tem seus dogmas, seus ritos, seu culto exterior prescrito por lei. Afora a única nação que a segue, todos os demais para ela são infiéis estrangeiros e bárbaros; ela só leva os deveres e os direitos do homem até onde vão seus altares. Foram assim as religiões dos primeiros povos, às quais se pode dar o nome de direito divino civil ou positivo (ROUSSEAU, 1999c, p. 237).

Em ambas existe uma base mais sólida do que a razão para fazer com que os indivíduos amem seus deveres e ajam de maneira devocional. A religião funciona, na verdade, como um sentimento de sociabilidade e promove nos cidadãos um compromisso revestido do caráter sacro. Como instrumento essencial de socialização, ela é imprescindível ao Estado. Rousseau é consciente disso e utiliza sua dialética no esforço de conceber o tipo de religião apropriada como síntese das duas formas apresentadas. A religião do contrato engloba os preceitos da fé do vigário saboiano e os dogmas do cidadão, entrepostos numa concepção de resignação civil e devoção patriótica.

O problema, digno de ser desenvolvido em outra obra, é que tal concepção parece caminhar para um totalitarismo. Apesar de defender a intolerância como único dogma negativo da religião civil, Rousseau defende o banimento e até a pena de morte para os insociáveis que não aceitarem esses dogmas. Derathé (1963, p. 180) inclusive vê nisso os germes da intolerância.

No sentido de superar a contradição que daí resulta, precisamos interpretar as declarações de Rousseau dentro de uma perspectiva que ele deixou clara no início do *Contrato* e nos demais escritos: a da manutenção da liberdade. Caso contrário, a religião civil e as ações coercitivas se tornam uma nova espécie de grilhões, devidamente rechaçados pelo autor no início de sua obra. Então, a intolerância doutrinária de uma organização religiosa ou de uma organização civil fica substituída por uma intolerância utilitária. É mais uma garantia contra o desrespeito para com os deveres cívicos e sociais, bem como para com as instituições legítimas. Não se trata de refutar a irreligiosidade e o ateísmo, até porque enquanto indivíduos as pessoas podem ter sua religião particular, seu credo próprio e suas convicções. Mas enquanto cidadãos não podem cair no amoralismo, na hipocrisia e na falta de consideração para com as leis e as determinações do soberano.

Substancialmente pedagógica, a religião é um dos instrumentos para formar o cidadão do mundo moderno. Tendo saído de um mundo de “trevas”, no qual o cristianismo criou e manteve um despotismo religioso por séculos, ganhando os corações dos homens com seus ritos e celebrações místicas, cair no materialismo e no ateísmo é negar a dimensão espiritual do homem e sua capacidade de transcendência. É preciso saber aproveitar tal capacidade no homem novo, e se não é caso de lhe dar as “luzes” da razão, é caso de subverter-lhe o espírito com vistas à comunhão da vida civil. Rousseau não fala aqui do cristianismo primitivo, evangélico, mas do cristianismo de sua época, envolvendo o catolicismo, o luteranismo e o calvinismo.

O livro V do *Emílio* é rico em sugestões morais e preceitos inteiramente políticos. Emílio é o prospecto do homem natural que vai viver na ordem civil, entre seus semelhantes amando-os, respeitando-os e ajudando-os em todas suas necessidades. Possui uma ampla formação política que envolve, inclusive, um senso de cosmopolitismo burguês.

Emílio representa a formação do homem moderno, da forma como Rousseau o concebe, isto é, um homem livre mas zeloso de seus deveres para com sua espécie. Seu espécime pode analisar todas as formas de governo, a maneira como se organizam os estados e se dar ao luxo de escolher um dentre esses para viver. Melhor do que isso, o homem moderno é capaz de re-

criar essas formas e dar um novo modelo à sociedade, seguindo o contrato social ou a voz da própria consciência. O Emílio é quem melhor se aproxima do ideal, dentro de uma escala de valores e diante da realidade que Rousseau tinha à frente. No final de sua formação, após ter retornado de uma jornada pelos países europeus, já adulto e preparado para o matrimônio, o jovem ouve a seguinte fala de seu mestre que o faz entender os objetivos de sua formação:

Se te falasse dos deveres do cidadão, tu me perguntarias onde está a pátria e pensarias ter-me confundido. Tu te enganarias entretanto, caro Emílio; pois quem não tem uma pátria tem ao menos um país. Há sempre um governo e simulacros de leis sob os quais viveu tranqüilo. Que importa se o contrato social não foi observado, desde que o interesse particular tenha sido protegido como o fizera a vontade geral, desde que a violência pública o tenha garantido contra as violências particulares, desde que o mal que viu fazerem o tenha levado a amar o que era bem, desde que nossas próprias instituições o tenham feito conhecer e odiar suas próprias iniquidades? Ó Emílio, onde está o homem de bem que nada deva a seu país? Quem quer que seja, ele lhe deve o que há de mais precioso para o homem, a moralidade de suas ações e o amor à virtude. Nascido no fundo de um bosque, teria vivido mais feliz e mais livre; mas nada tendo a combater para seguir suas inclinações, teria sido bom sem mérito, não teria sido virtuoso, e agora ele o sabe ser apesar de suas paixões. A simples aparência de ordem leva-o a conhecê-la, a amá-la. O bem público que serve unicamente de pretexto aos outros, é para ele um motivo real. Ele aprende a combater, a vencer-se, a sacrificar seu interesse ao interesse comum. Não é verdade que não tire nenhum proveito das leis; elas lhe dão coragem de ser justo entre os maus. Não é verdade que não o tenham tornado livre, elas lhe ensinaram a reinar sobre si mesmo (ROUSSEAU, 1973, p. 560-1).

Em minha interpretação, é esse o homem total, composto de todos os ingredientes necessários ao seu desenvolvimento pleno como homem universal e cidadão consciente. Toda e qualquer ação educativa deve, portanto, visar essa dupla tarefa e não se perder em galimatias ideológicas que arrancam do homem seu maior potencial: renascer das cinzas de um passado tenebroso e, mudando sua natureza, inserir-se totalmente no mundo civil com as propriedades que a Natureza lhe deu.

O homem que Rousseau deixa transparecer em suas pinceladas, ao longo de toda sua obra, talvez nunca tenha existido e nunca existirá. No entanto, sua utopia serve de referencial ao projeto moderno e pós-moderno de homem, cuja estética reside na manifestação do belo na originalidade do ser. Se o artista foi incapaz de provar a existência de tão sublimado modelo, sua habilidade não fica diminuída e, assim como Van Gogh (1853-1890), o grande pintor holandês que se destacou por querer pintar a vida, suas emoções e as fortes paixões humanas, deixou de forma inconfundível os traços e o colorido que caracterizam igualmente sua genialidade.

A diferença do precursor do expressionismo é que Rousseau, em vez de criar imagens em telas, criou um mundo próprio no qual a arte não é uma simples atividade da vida humana, mas a própria vida. E, nessa perspectiva, a filosofia, a política, a pedagogia, a religião e toda a produção cultural da humanidade devem ser vistas como formas de manifestação artística, talvez técnicas distintas de se produzir uma mesma obra.

Notas

- ¹ Isso se crermos no relato de Rousseau contido na Carta ao Sr. de Malesherbes (12.01.1762), como coloca muito bem Paul Arbousse-Bastide na Introdução do *Discurso sobre as ciências e as artes*, da Coleção Pensadores (ROUSSEAU, 1999a, volume II, p. 167).
- ² Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat Condorcet era filósofo iluminista e parlamentar simpatizante da Gironda. Encarregado pelo Comitê de Instrução Pública da Assembléia Legislativa, Condorcet apresentou seu plano educacional em abril de 1792.
- ³ Charles Maurice de Talleyrand Perigord, religioso francês, de família aristocrata, atuou como diplomata na monarquista do reinado de Louis XVI e como Ministro dos Negócios Estrangeiros de Louis XVIII.

Referências

- BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. 19. ed. S. Paulo: Brasiliense, 1987. (Coleção Primeiro Passos, v. 20).
- BURGELIN, P. Le thème de la bonté naturelle dans l'Émile. *Revue de Theologie et Philosophie* (XCVIII), 1965.
- CASSIRER, E. *Le problème Jean-Jacques Rousseau*. Préface de Jean Starobnski. Paris: Hachette, 1987.
- COMENIUS. *Didática Magna*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 2002. (Paidéia).
- DERATHÉ, R. *Les rapports de la morale et de la religion chez Jean-Jacques Rousseau*. Paris: Revue Philosophique, 1949, (p. 143-173).

- DERATHÉ, R. La religion civile selon Rousseau. In: _____. *Présence de Jean-Jacques Rousseau*. Paris: Armored Colin, 1963.
- DERATHÉ, R. *Jean-Jacques Rousseau et la science politique de son temps*. 2. ed. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1992.
- FORTES, L. R. S. *Paradoxo do espetáculo: política e poética em Rousseau*. São Paulo: Discurso Editorial, 1997.
- FRANCISCO, M. de F. S. A filosofia da educação de Rousseau – uma proposta de releitura do Emílio. In: *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, São Paulo, v. II, n. 4, p. 35-42, 1998.
- FREITAS, J. de. *Política e festa popular em Rousseau: a recusa da representação*. São Paulo: Humanitas; FFLCH/USP: Fapesp, 2003.
- GOUHIER, H. *Les méditations métaphysiques de Jean-Jacques Rousseau*. 2. ed. rev. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1984.
- GROETHUYSEN, B. J.-J. *Rousseau*. Paris: Gallimard, 1949.
- HARZARD, P. *O pensamento europeu no século XVIII* (de Montesquieu a Lessing). Tradução de Carlos Grifo Babo. Portugal: Editorial Presença; Brasil: M. Fontes, 1978. (Coleção Síntese).
- JIMACK, P. *La genèse et la rédaction de l'Émile de J.-J. Rousseau*. Genève: Institut et musée Voltaire, 1960.
- JIMACK, P. *Homme and citoyen in Rousseau's Émile*. *Romanic Review*, Oxford: XL 110 I, octobre, 1965.
- LÉVI-STRAUSS, C. et alli. *Presencia de Rousseau*. Selección de José Szabón. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1972.
- LOPES, E. M. S. T. *Origens da educação pública: a instrução na Revolução Burguesa do século XVIII*. São Paulo: Loyola, 1981.
- MACHADO, L. G. *Homem e sociedade na teoria política de Jean-Jacques Rousseau*. São Paulo: Livraria Martins; Edusp, 1968.
- PAIVA, W. A. de. *O Emílio e a formação do cidadão do mundo moderno*. Dissertação (Mestrado da FCHF) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.
- PAIVA, W. A. de. *Festa popular e educação: um estudo de caso sob as reflexões de Rousseau*. *Revista Linhas Críticas da Faculdade de Educação da UnB*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 201-215, jul./dez. 2005.
- PINSKI, J.; PINSKY, C. B. (Org.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.
- ROUSSEAU, J.-J. *As confissões*. Tradução de Rachel de Queiroz. 2. ed. São Paulo: Atena, 1959. 2 V.
- ROUSSEAU, J.-J. *Oeuvres complètes*. Paris: Gallimard, 1964. 4 volumes (Bibliothèque de la Pléiade).
- ROUSSEAU, J.-J. *Émile ou de l'éducation*. Paris: GF Flammarion, 1966.
- ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou da educação*. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.
- ROUSSEAU, J.-J. *Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ROUSSEAU, J.-J. *Os devaneios do caminhante solitário*. Organização e tradução de Fúlvia Maria Lufza Moretto. Brasília: Ed. da UnB, 1991.
- ROUSSEAU, J.-J. *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie*. Tradução de Dorothée de Bruchard. Porto Alegre: Paraula, 1994. Edição bilíngüe (francês e português).

ROUSSEAU, J.-J. *Emile e Sophie ou os solitários*. Tradução de Dorothée de Bruchard. Porto Alegre: Paraula, 1994. Edição bilingüe (francês e português).

ROUSSEAU, J.-J. *Discurso sobre economia política e Do contrato social*. Tradução de Maria Constança Peres Pissarra. Petrópolis: Vozes, 1996. (Clássicos do pensamento político; 15).

ROUSSEAU, J.-J. *Discurso sobre as ciências e as artes*. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999a. (Coleção Os Pensadores, v. II).

ROUSSEAU, J.-J. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999b. (Coleção Os Pensadores, v. II).

ROUSSEAU, J.-J. *Do contrato social*. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999c. (Coleção Os Pensadores, v. I).

ROUSSEAU, J.-J. *Ensaio sobre a origem das línguas*. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999d. (Coleção Os Pensadores; v. I).

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

STAROBINSKI, J. *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Cia. das Letras, 1991.

SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. 5. ed. Tradução de Liliana Rombert Soeiro. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

Abstract: this paper is about citizen formation out of Rousseau's educational work: Emile. It is up to demonstrate that the philosopher's proposal is to form the civil man, well prepared to live at society. According to his ideas, the process of human denaturalization comes along a civil insertion of man, in order to help general development and harmony of collective world. That is the basic principle of his education, which must be perpetrated by the family, by public institutions and by any other organization to help the process.

Key words: Rousseau, Emile, Philosophy of Education, Pedagogy

WILSON ALVES DE PAIVA

Doutorando em Educação na Universidade de São Paulo. Professor na Universidade Estadual de Goiás e no Programa de Pós-Graduação do Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (IBPEX). Mestre em Filosofia e Pedagogia. Psicopedagogo. *E-mail*: wap@usp.br; wp@riotapajos.com.br