

Patologia da repugnância e respeito à diferença

Cláudio Almir Dalbosco

Como citar: DALBOSCO, Cláudio Almir. Patologia da repugnância e respeito à diferença. *In:* PAGNI, Pedro Angelo; BUENO, Sinésio Ferraz; GELAMO, Rodrigo Pelloso (org.). **Biopolítica, arte de viver e educação**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 123-138.
DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-274-1.p123-138>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

CAPÍTULO 6

PATOLOGIA DA REPUGNÂNCIA E RESPEITO À DIFERENÇA¹

Cláudio Almir Dalbosco²

POSIÇÃO DO PROBLEMA

Dentre os vários conceitos que o tema “Ética e diferença: o outro na educação” contém, sem dúvida a expressão *diferença* parece reunir em torno de si, atualmente, o maior foco de atenções. De modo introdutório e a título de problematização inicial, podemos nos perguntar: o que está implicado na referida expressão? Por que agora, talvez muito mais acentuadamente do que em épocas anteriores, somos levados a pensar sobre a diferença? Em que medida tal tema se torna um problema crucial a ser enfrentado, tanto do ponto de vista ético como pedagógico (sem falar no político e jurídico)? De modo mais preciso, conforme nosso interesse

¹ Conferência proferida no IV Seminário Internacional sobre Educação em Filosofia, ocorrido na UNESP, campus de Marília/SP, entre os dias 7 e 9 de junho de 2011. Agradeço ao Prof. Pedro Pagni pelo convite e pelas observações.

² UPF/CNPq.

específico e momentâneo, a questão nuclear é: em que sentido o tema da diferença se torna relevante, pedagogicamente?

Com essas questões, já podemos ter uma ideia geral do âmbito problemático no qual nos inserimos e, simultaneamente, da possível delimitação que pretendemos dar à nossa reflexão. A primeira pergunta nos leva a pensar que o tema da diferença pode assegurar, do ponto de vista normativo, a possibilidade de manifestações plurais da vida humana e social. Isto é, refletindo criticamente sobre a diferença, podemos manter vivas, em nossa mente, todas aquelas situações nas quais pessoas são discriminadas e excluídas socialmente e, além disso, encontrar formas concretas de nos solidarizarmos com elas. Isso já seria por si só uma razão suficiente para acentuarmos ainda mais nosso discurso a favor da diferença. Contudo, a questão parece não ser tão simples assim, pois precisamos conhecer as razões da própria discriminação e exclusão social.

De outra parte, uma resposta imediata para a segunda pergunta nos leva a afirmar que podemos pensar hoje mais intensamente sobre a diferença que nos constitui como seres humanos, vivendo em sociedade e inseridos numa ordem cósmica maior. Podemos pensar assim porque, apesar de persistir entre nós a miséria, a fome e a desigualdade social, tomamos consciência, embora obviamente ainda não de modo suficiente, de que não somos o mesmo do ponto de vista da sexualidade, da raça, da cultura, da religião etc. Sendo assim, o fato dessa diferença não deveria ser motivo suficiente para que continuássemos nos “repugnando” uns aos outros, com outras pessoas ou grupos sociais que nos são diferentes, colocando-os em posição de inferioridade e desigualdade em relação a nós. Contudo, o fato de podermos falar publicamente sobre a diferença, pelo menos em alguns lugares e ambientes sociais, não eliminou a injustiça, a discriminação e a desigualdade do convívio humano e social. Por conseguinte, ainda temos motivos suficientes para tratar da diferença e dar a merecida atenção que o tema exige, sobretudo, do ponto de vista pedagógico.

Por fim, o tratamento da última pergunta – em que sentido a diferença se torna relevante, do ponto de vista pedagógico? – mostra-se decisivo simplesmente pela razão de que compreender o mecanismo humano e social que nos conduz a tomar a diferença como fonte de discriminação e dominação social é um passo decisivo para a formação de

novas gerações, com mente mais aberta e com espírito mais democrático, de respeito pelo outro. Ora, tratar do “mecanismo humano e social” exige a compreensão da condição humana e, com isso, das razões de fundo que, do ponto de vista antropológico e psicológico, conduzem o ser humano a tyrannizar o outro, tornando seu semelhante um escravo de seus desejos. Ou seja, a questão de fundo consiste em saber o seguinte: o que conduz o homem a escravizar o seu semelhante?

Delineamos acima respostas esquemáticas e provisórias às questões formuladas e, por serem esquemáticas, tais repostas exigem um aprofundamento maior. Gostaríamos de fazê-lo com base na seguinte tese: a compreensão e o respeito pela diferença, que são atitudes mínimas à construção de uma convivência livre e democrática, exigem a ruptura com o sentimento de repugnância que caracteriza a condição humana. Com isso, queremos dizer, em outras palavras, que o sentimento de repugnância é uma das principais formas de discriminação humana e social e, por isso, é um dos principais problemas a serem enfrentados no processo formativo-educacional das novas gerações.

Esclarecer o “mecanismo” da repugnância e esboçar aspectos de uma tarefa pedagógica para enfrentá-lo é um de nossos principais objetivos. Para alcançá-lo, vamos iniciar com a questão da diferença; na sequência, trataremos do fenômeno humano da repugnância, buscando analisar sua origem e sua significação. Finalmente, concluiremos com considerações de natureza pedagógica.

A QUESTÃO DA DIFERENÇA

O que efetivamente nos vem à mente, quando pensamos na diferença? Se a pensarmos pelo viés de uma antropologia filosófica fundamentada metafisicamente, a diferença se justifica pela ideia de unidade. Compreendida como multiplicidade das formas de manifestação do ser, a diferença só tem sentido quando remetida à sua unidade, ou seja, à sua essência. Somos diferentes e podemos ser diferentes, porque no fundo somos uma unidade e porque somos uma essência. Saindo de si, essa essência se multiplica, podendo até decair, mas adquire novamente sua perfeição, ao retornar a si. Examinada metafisicamente, a questão da

diferença diz respeito a algo que está pré-programado na sua essência, que sai de um lugar definido e que, aconteça o que acontecer, retorna para esse lugar definido.

Nesse contexto, no que refere especificamente à condição humana, o homem é diferente, porque é cópia de um modelo que reside fora e acima dele, mas que pelo aspecto racional de sua alma também se encontra nele, isto é, *participa* da forma perfeita que está além dele. Esse modo de pensamento remete a questão da diferença às noções de essência e de perfeição e, quando inserida na escatologia agostiniana cristã, justifica a queda humana na cidade dos homens e sua redenção, pela graça divina, na Cidade de Deus (LÖWITH, 1973, p. 181-196).

O modo de pensar a diferença que se justifica a partir de sua essência assume conotações políticas e pedagógicas bem definidas: conduz à hierarquização do ser, estabelecendo níveis superiores e inferiores. A diferença pode se traduzir, nesse âmbito, em mecanismo de discriminação e de dominação social: os mais fortes e resistentes, enfim, aqueles que se julgam invulneráveis, possuem o direito de dominar os outros. Desse modo, a condição humana essencial e perfeita associa-se ao mito da invulnerabilidade, resistente a tudo e, evidentemente, superior a todos aqueles que são vulneráveis. O superior invulnerável julga-se no direito de ter ao seu dispor o inferior vulnerável, que não é inteligente, que é fraco e, por isso, precisa de proteção.

No bojo desse processo está, na modernidade, a transformação da onipotência divina em onipotência humana, colocando o homem no centro do universo. Legitimado por tal transformação, o discurso da diferença se traduz em forma autoritária de legitimação do poder, culminando na subjugação do outro e na exclusão de seus direitos individuais e sociais. No século XVIII, o ideal de formação da nobreza europeia, sobretudo francesa, representa o ápice desse processo, e o ideal pedagógico esboçado por Rousseau no *Emílio*, baseado na ideia de respeito pelo sofrimento do outro, significa o contraponto crítico àquele ideal. Voltarei abaixo novamente a esse ponto.

Antes de abordar a propensão humana à invulnerabilidade e o sentimento de repugnância a ela correspondente, vamos referir outra

perspectiva de tratar a diferença, denominando-a normativa imanente, para contrapor-la àquela metafísica esboçada brevemente acima. Denominamo-la de perspectiva normativa imanente, porque delinea o ideal de um dever ser com base na crítica ao existente, sem que precise recorrer a um pressuposto transcendente ou inteligível, no sentido de além ou acima do sensível. Seu ponto de partida é a desvinculação entre diferença e unidade, entre diferença e essência (perfeição).

Se não existe mais uma essência pronta nem um ponto de partida e chegada definido, a diferença se constitui, logo, no processo em curso e significa a possibilidade de manifestação plural, sempre nova e inusitada, das formas humanas, culturais e sociais. A diferença significa, nessa perspectiva, o reconhecimento da possibilidade inerente a todo o ser humano de iniciar por si mesmo um novo estado e de se desenvolver aberta e indefinidamente. Sob esse aspecto, ela é constituída pela liberdade e assinala o que é próprio e indeterminado do ser humano. Como sabemos, Rousseau usou o termo *perfectibilité* para expressar esse aspecto plástico e indeterminado da natureza humana (DALBOSCO, 2011a).

As consequências políticas aqui também são claras: tanto a liberdade como a indeterminabilidade da condição humana confrontam-se com as formas fixas de pensamento provindas da “hierarquização do ser”, deslegitimando-a como algo “natural” ou previamente dado. Se não há uma hierarquia dada previamente, não podemos mais sustentar que uns são naturalmente (por sangue ou determinação divina) mais inteligentes e superiores do que os outros e, por isso, poderiam supostamente dominá-los. Do ponto de vista normativo imanente, a diferença conduz tanto à igualdade de direitos e deveres como à pluralidade de manifestações culturais.

Com isso, podemos ver que o tema da diferença conduz para uma dupla perspectiva: a primeira remete à unidade dada previamente e decidida de antemão e, nesse sentido, lhe é subjacente uma forma de pensamento que legitima a escala entre superiores e inferiores, concedendo direito de dominação aos primeiros sobre os outros. A segunda perspectiva, identificada por nós como normativa imanente, ao romper com o vínculo entre diferença e unidade, pode desfazer-se da noção de ser humano como uma essência pronta, chamando atenção para o aspecto indeterminado e flexível que caracteriza a condição humana. No entanto, para que tal

perspectiva possa se sustentar filosoficamente e possa mostrar sua fecundidade pedagógica, ela precisa se defrontar com o problema da propensão humana à invulnerabilidade e a patologia da repugnância que dela resulta.

A PROPENSÃO HUMANA À INVULNERABILIDADE

Um dos problemas que está relacionado com o tema da diferença é o risco de que as diferenças entre seres humanos sejam transformadas em fonte de dominação odienta. A questão mais geral consiste em saber por que, em nome da diferença, os seres humanos escravizam ou se deixam escravizar e não fazem dela, na maioria das vezes, um princípio de respeito pelo outro. Ora, ao transformar-se em forma de dominação violenta e agressiva, o discurso da diferença coíbe a liberdade humana e, por conseguinte, a possibilidade de convivência democrática.

Esse uso autoritário e violento do princípio da diferença tem uma raiz antropológica que precisa ser investigada. Martha Nussbaum tem tratado disso com desenvoltura teórica e, por isso, podemos nos referir a alguns aspectos de sua abordagem, para esclarecer o nosso tema. Uma de suas convicções de fundo consiste em afirmar que a construção de uma cidadania livre e democrática, enquanto núcleo do liberalismo democrático, só faz sentido na medida em que tomar como ponto de partida as forças internas que constituem o ser humano, visando a formá-las a partir do espírito democrático de respeito mútuo. Ou seja, a filósofa norte-americana tem em mente o fato de que a luta pela liberdade e igualdade deve formar-se primeiro como uma luta interna, no foro íntimo de cada pessoa, pois é aí onde se defrontam sentimentos opostos, como a cobiça, a arrogância e a agressividade narcisista, com a solidariedade e o respeito pelo outro (NUSSBAUM, 2010, p. 54). Essa tensão constitutiva da natureza humana se expressa por atitudes extremas, marcadas, por exemplo, pela agressão *versus* compreensão ou pela dominação *versus* respeito.

Em outro estudo anterior, que é uma investigação específica e aprofundada sobre o tema, ela afirma o seguinte: “A vida humana é um estranho mistério, uma combinação de aspiração e limitação, de força e terrível fragilidade.” (NUSSBAUM, 2006, p. 145). Nesse sentido, o ser humano é movido por essa estranha e “penosa” combinação caracterizada

pelo anseio de querer ser mais e pela consciência de suas limitações; pela energia infinita que sente ao querer realizar algo e, ao mesmo tempo, pelo sentimento de impotência e pela insegurança que tal sentimento lhe causa. Considerando esse jogo tensional interno, torna-se decisiva a formação voltada para o fortalecimento do caráter, sobretudo, para fazer com que o pêndulo não gire somente para um dos lados e, com isso, venha a prejudicar o desenvolvimento saudável e equilibrado do ser humano. Uma educação que vise ao desenvolvimento equilibrado entre os desejos humanos e as forças (potencialidades) para realizá-los, é fonte genuína, como já mostrou Rousseau, no *Emílio*, para evitar a miséria humana. Voltaremos novamente a esse ponto logo abaixo.

Se analisarmos bem, temos aí, indicada pela referida autora, uma dinâmica tensional que constitui a vida humana e que também pode ser expressa pelo conflito entre o desejo de onipotência e a realidade de impotência. O fato é que da consciência de nossa fragilidade e de nossa impotência se origina um desejo urgente de plenitude, que nunca se perde, mas, ao mesmo tempo em que nos move e nos empurra para frente, pode também se tornar altamente destrutivo. Como afirma Nussbaum, o desejo de transcender essa vergonha que sentimos pelo nosso próprio caráter incompleto gera um alto grau de perigo moral (NUSSBAUM, 2010, p. 55).

Alcançamos aqui o núcleo do ponto que nos interessa e, antes de nos atermos mais de perto a esse “perigo moral”, gostaríamos de fazer uma breve referência a duas fontes que, certamente, serviram de inspiração para que Nussbaum chegasse ao aspecto tensional que constitui a vida humana e, em sentido mais amplo, a própria formação cultural. Refiro-me aqui, especificamente, a Rousseau e Kant.

Como já temos pesquisado em outro lugar (DALBOSCO, 2011b), o anseio de descobrir a origem da desigualdade entre os homens conduz Rousseau a investigar a natureza humana, vendo nela uma dinâmica tensional, constituída pelo duplo sentimento do amor de si e do amor próprio, colocando-os na base da sociabilidade humana e da formação cultural, em sentido mais amplo. Enquanto o amor de si nasce com o indivíduo, representando sua condição pré-social, moral e política, o amor próprio é o sentimento eminentemente social e moral, significando a esfera das paixões odientas e racíveis. Ligado ao sentimento de piedade,

o amor de si impele o ser humano a se compadecer com o sofrimento dos outros. O amor próprio representa, por sua vez, o espírito competitivo que se acirra entre os homens, no convívio social, fazendo com que um busque ser melhor e superior ao outro.

No *Segundo Discurso*, Rousseau afirma que o sentimento de compaixão pelo sofrimento do outro não é algo específico do ser humano, mas também próprio aos outros animais e cita, como exemplo, o comportamento inquieto de alguns animais, ao verem seus semelhantes sendo conduzidos para o matadouro ou ao sentirem o cheiro de sangue. De outra parte, o sentimento do amor-próprio é o sentimento altamente racionalizado, que impele o ser humano a querer ser mais do que os outros, imprimindo a esse seu desejo uma dimensão preponderantemente egoísta. Desse modo, a aspiração humana pela superioridade desenfreada está na origem da presunção e da própria desigualdade entre os homens. Também é do *Segundo Discurso* aquela passagem, inteiramente romântica, na qual o genebrino descreve o momento originário do surgimento da desigualdade entre os homens, quando, sentados à sombra de um carvalho, ao começarem a dançar, aquele entre os demais que possuía melhores talentos e um corpo bem formado se destacou em relação aos outros, despertando-lhes inveja e cobiça (DALBOSCO, 2011b).

Esse conflito tensional exposto por Rousseau, tanto no *Segundo Discurso* como no *Emílio*, e tomado como vetor da sociabilidade humana, será posto por Kant na base de sua filosofia da história. Para expressá-lo, o filósofo alemão cria a expressão sociabilidade insociável (*ungesellige Geselligkeit*). Ou seja, a filosofia kantiana da história fundamenta o progresso social em termos de antagonismo, concebendo a sociabilidade insociável como sua mola propulsora. Mas, em que consiste propriamente essa sociabilidade insociável? O antagonismo que a permeia caracteriza-se pelo fato de que o homem é impelido, por um lado, a constituir o “laço social”, isto é, a se associar com os outros homens e, por outro, a colocar não apenas suas disposições naturais, mas também aquelas oriundas da sociedade a serviço de seus interesses pessoais e egoístas. Em outros termos, sociabilidade insociável denota, por conseguinte, o fato de que, sem a presença do outro, o homem não poderia viver em sociedade e desenvolver

suas próprias disposições, porém, ao ter o outro diante de si, possui a propensão de usá-lo para seus fins privados e egoístas.

A predominância desenfreada do amor próprio é fonte da corrupção e da inautenticidade humana. Além disso, a ausência de regramento da dimensão insociável do ser humano conduz à presunção e à arrogância. Para Rousseau, é o sentimento de *amour de l'ordre* que pode levar à vontade geral e tirar o homem de seu egoísmo narcisista (DALBOSCO, 2009). Kant, por sua vez, indica a união civil da espécie humana organizada por um Estado cosmopolita, congregando as diferentes nações, como alternativa política para reger a insociável sociabilidade. Todavia, deixa claro que é a moralização o fim último da espécie humana e o Estado cosmopolita só pode atingir seu pleno sentido quando estiver a serviço de tal finalidade.

Seria um contrassenso defendermos hoje em dia, *ipsis litteris*, tanto o diagnóstico como a solução apontada por esses dois autores. De qualquer modo, a breve referência a eles nos serve para fortalecer a interpretação de Nussbaum de que há uma tensão constitutiva do ser humano entre força e fragilidade, sendo que o desejo de invulnerabilidade e onipotência emerge da insegurança em face da consciência de seus limites e suas fragilidades. Com isso, podemos nos voltar agora para o “perigo moral” anunciado anteriormente.

PATOLOGIA DA REPUGNÂNCIA

O breve recurso aos autores mencionados permite concluir que o ser humano está muito longe de ser uma essência pronta, que se desabrocha a partir de um movimento que vai do interior para o exterior. Antes disso, ele é um ser tensional que constrói sua identidade por meio da antítese permanente entre uma força vital que o impele para frente e a fragilidade terrível que o freia e o puxa para trás. Como reação à consciência dessa fragilidade e como forma de escapar à vulnerabilidade que lhe é inerente, o ser humano pode tornar-se extremamente dominador e agressivo, podendo chegar inclusive ao limite de eliminar fisicamente seus inimigos. Ele repulsa e procura afastar tudo o que ameaça sua conservação e, já no interior da dinâmica social, desenvolve mecanismos discriminatórios para

se afastar daquilo que julga ser fonte de contaminação, tanto para si mesmo como para aqueles que compõem significativamente seu ambiente afetivo. É dessa atitude de repulsa que se origina o sentimento de repugnância.

Para Nussbaum, a repugnância é um fenômeno da psique humana que pertence antes de tudo à esfera das emoções.³ Baseando-se em uma raiz nitidamente aristotélica, a autora distingue as emoções tanto dos apetites como dos estados de ânimo sem razão aparente. Com base nessa distinção, ela defende a tese de que “[...] as emoções exigem concentrar-se num objeto intencional e em crenças valorativas sobre este objeto.” (NUSSBAUM, 2006, p. 45). Tal tese desempenha papel importante em sua argumentação mais ampla, porque lhe faculta inferir que a maior parte das emoções envolve uma família complexa de pensamentos, permitindo-lhe também concluir, na sequência, que a repugnância se transforma, em última instância, numa má forma de crença ou pensamento. Isto é, quando dinamizada socialmente, a repugnância pode se tornar uma “crença irracional”, constituindo-se num mecanismo eficiente de discriminação social.

Visto pela perspectiva ontogenética, as emoções estão diretamente associadas ao duplo mecanismo que caracteriza o mundo da criança, de um lado, à negação das necessidades e, de outro, à demanda por onipotência. As necessidades atestam os limites da criança, e a repugnância manifestada por ela seria uma forma de ocultar tais necessidades. Do ponto de vista normativo, a repugnância se torna irracional, porque desperta na criança um desejo irreal de querer ser algo que ela não é nem pode ser, ou seja, um ser onipotente. Contudo, a repugnância se torna também “[...] pouco confiável do ponto de vista prático”, porque, ao se unir com o narcisismo, renuncia a “[...] reconhecer os direitos e as necessidades dos demais.” (NUSSBAUM, 2006, p. 28).

Essa ausência de reconhecimento dos direitos e necessidades dos outros se manifesta na criança narcisista, primeiramente, pelo desejo

3 Os gregos empregavam o termo *pathe* para designar a maneira pela qual um ser era afetado por outro. Nesse sentido originário, emoção refere-se ao ato humano de afetar ou ser afetado por alguém. Na França do século XVIII, a expressão mais empregada era *passion*, e a teoria das emoções transformou-se em teoria das paixões. No caso especificamente de Rousseau, não se trata de coibir as paixões ou impedir que elas nasçam, pois isso não está ao alcance dos homens, mas sim de dominá-las racionalmente. Considerando que são as paixões que impelem o homem à ação e que podem conduzi-lo a agir irracionalmente, uma das tarefas da educação moral, esboçada no livro IV do *Emílio*, consiste em criar os meios adequados para que a razão possa determinar racionalmente a vontade humana.

original de escravizar os pais. Sendo assim, pela manha, pelo choro e por outros diferentes mecanismos, ela busca insistentemente tornar escravos de seus desejos os adultos que estão ao seu redor. Quando estes, por diferentes motivos, não percebem adequadamente a situação, cedem às pressões sutis desencadeadas pela criança e, pensando em agradá-las, terminam por corrompê-las. Tal mecanismo encontra plena satisfação na criação de hierarquias sociais, formando-se aí uma dinâmica perigosa, pois a criança aprende rapidamente da sociedade discriminadora que determinadas pessoas e grupos sociais, como, por exemplo, mulheres, homossexuais, afro-americanos, são inferiores, sujos e impuros. Ora, não é preciso ir muito longe para ver o quanto tal pensamento enviesado e inaceitável representa uma ameaça constante para a igualdade democrática.

É essa relação entre dinâmica tensional interna à vida do ser humano e a hierarquização social que Nussbaum chama de “patologia da repugnância”. Mais precisamente, sua tese é de que as fontes da hierarquia social residem no âmbito mais profundo da vida humana, e o “choque interno” que o educando precisa sofrer para superar tal patologia não se resolve somente no terreno da escola ou da universidade, mas exige a participação da família e da sociedade em geral. O mais importante para o nosso ponto é que a patologia da repugnância tem como eixo central a bifurcação do mundo entre o puro e o impuro, criando a falsa imagem de que meu si mesmo (*Self*) se constrói como algo sem falha alguma, enquanto o *Self* dos outros, principalmente de determinados grupos, é algo contaminante, impuro e sujo (NUSSBAUM, 2010, p. 61 et seq.). Nesse contexto, fica evidente que a compreensão e o respeito pela diferença, como atitude mínima exigida para a construção de uma convivência livre e democrática, implica a ruptura com a patologia da repugnância, e o meio mais eficaz de fazê-lo ainda continua sendo a educação das novas gerações.

O que nos importa ressaltar, a esta altura, é que a repugnância está profundamente enraizada, enquanto emoção, na estrutura da vida humana, emergindo da própria tensão que a caracteriza, marcada, de um lado, por altas aspirações e, de outro, por duros limites. Dificilmente pode ser erradicada da vida humana, porque foi o modo encontrado pelo ser humano para negociar aquela tensão. No entanto, como se torna, na maioria das vezes, uma maneira equivocada de pensar e também em um

mecanismo social perigoso, representa uma ameaça ao ideal da sociedade democrática e justa. Sua superação é uma tarefa formativa de primeira grandeza, a qual exige um trabalho pedagógico lento e paciente.

EDUCAÇÃO PARA A DIFERENÇA

De acordo com o conteúdo desenvolvido até aqui, fica assegurado que a repugnância é um mecanismo encontrado pelo homem para negociar a tensão que constitui o íntimo de sua natureza, marcado tanto por altas aspirações, como por duros limites, entre os quais se destaca a condição humana frágil e vulnerável. No entanto, como tal repugnância representa um perigo moral iminente, ela deve ser fonte de permanente preocupação pedagógica. Esboçar o modo como ela pode ser tratada pedagogicamente é o propósito desta última parte de nosso texto. Para seguir os mesmos trilhos teóricos construídos até aqui, vamos evidenciar algumas indicações baseando-nos, primeiro, em Rousseau e, depois, novamente em Nussbaum.

Rousseau é um autor indispensável para a reflexão sobre a diferença e a questão do outro na educação, porque foi um dos primeiros, entre os modernos, a perceber perspicazmente o mecanismo de dominação que brota das profundezas da alma humana e a dinâmica social agressiva e destruidora que tal mecanismo assume. O protótipo empírico desse entrelaçamento entre o mecanismo psíquico de dominação e a dinâmica social, ele o encontra no modelo de educação apregoado pela nobreza de sua época. Os nobres procuraram desfazer-se a todo custo da noção de fragilidade humana e, criando a ilusão da invulnerabilidade, se autointitularam superiores ao demais. Isto é, tal ilusão alimentou seu desejo obsessivo de reinar sobre os demais, dando origem à falsa ideia de que ser perfeito e poder controlar os demais seriam atitudes decisivas para se ter êxito na vida. Dessa maneira, para poder sustentar-se, a sociedade de corte baseava-se na noção de prestígio social, estimulando a artificialidade e inautenticidade das relações entre as pessoas.⁴ Em sua crítica à cultura, Rousseau formula tal problema, filosoficamente, a partir do conflito entre ser e parecer, demonstrando que, em sua época, o parecer ser tornou-se decisivo para a busca do sucesso e do prestígio social.

⁴ Sobre a sociedade de corte, ver o belo estudo de Elias (1983).

Nesse contexto, a proposta pedagógica esboçada no *Emílio* pode ser vista, em muitos aspectos, como um modelo alternativo a esse ideal de educação da nobreza. Há dois desses aspectos que merecem ser referidos com mais detalhes: a educação pelas coisas e a busca de equilíbrio entre os desejos e as faculdades. No que diz respeito ao primeiro aspecto, principalmente os dois primeiros livros do *Emílio* são um programa de como evitar que a criança seja corrompida pelo mundo adulto. É aí que reside propriamente o caráter negativo da educação natural, o qual repousa muito mais em proteger a criança do vício do que ensinar-lhe a virtude. É no contato com as coisas e com as situações duras e adversas proporcionadas por elas que a criança pode aprender o prazer da profunda simplicidade que a vida pode lhe trazer, sem que precise ter todo mundo aos seus pés. Com efeito, a lição fundamental que se pode extrair desse projeto negativo de educação natural, próprio à infância, é que, ao aprender a negociar com o mundo natural que a cerca, a criança vai apaziguando seu desejo desenfreado de sempre querer ter um escravo (servo) ao seu dispor.

O ideal de educação desenvolvido pela nobreza e que atinge seu ponto culminante no século de Rousseau só fazia sentido mediante a pressuposição de que era “natural” a existência de alguns superiores em relação aos demais, sendo que tais superiores, justamente por sê-los, possuíam o direito de ter os demais como seus servos. Essa ordem social gerou um profundo estado de menoridade, criando o ambiente propício para que o ser humano, por medo, preguiça ou covardia, não almejasse pensar por conta própria. Também foi por ter em mente tal contexto histórico que Kant, anos mais tarde, estabeleceu a expressão *sapere aude*, como mote do esclarecimento, querendo dizer com isso que não há como romper com a servidão da qual cada um em certo sentido é culpado, sem a coragem de pensar por conta própria.⁵

Em síntese, o ideal democrático de educação esboçado por Rousseau à infância exigia que a criança fosse educada a sentir de maneira vívida a experiência da debilidade humana, tendo que se defrontar a todo o instante com suas fraquezas, aprendendo a conviver com elas, sem torná-las fonte de agressividade ou de dominação tirânica dos outros. Por isso, a

⁵ Ocupo-me com essa temática no livro *Kant & a educação*, a ser publicado em breve pela Editora Autêntica.

figura do educador como governante significava, para ele, a capacidade de combater o desejo narcisista da criança de dominar tiranicamente os demais.

Tal governo deveria ser exercido numa dupla direção: primeiro, no sentido de propiciar à criança um amadurecimento físico adequado, pois somente assim ela poderia valer-se progressivamente de seus próprios meios, sem tornar-se eternamente dependente dos adultos ou então tê-los indiscriminadamente ao seu dispor. É aqui que reside a meta principal da educação natural, a saber, de propiciar o fortalecimento do corpo e o refinamento dos sentidos da criança. A figura do educador como governante deveria ser exercida também, em segundo lugar, com a intenção de oportunizar ao Emílio uma educação emocional que pudesse se estender ao longo de sua vida, estimulando-o desde muito cedo a ver o mundo igualmente pela perspectiva dos outros e tornando-o capaz de sentir, através da imaginação, o sofrimento das outras pessoas. Aqui se encontra o cerne da educação para a diferença, pois sem essa capacidade de ver autenticamente o mundo por meio do olhar do outro, fica bloqueada qualquer possibilidade de pensar o outro na educação.

O segundo aspecto relaciona-se ao equilíbrio entre os desejos e as faculdades. Este é um tema decisivo do segundo livro do *Emílio* e, portanto, cobre aquela etapa da vida da criança na qual ela se encontra entre os dois e os doze anos de idade. Nessa fase, mais do que em qualquer outra, a ideia de natureza deve fazer uma grande diferença na educação da criança, porque seria, na opinião de Rousseau, o modo principal para enfrentar o desequilíbrio entre os desejos e as faculdades. Nesse âmbito, seu diagnóstico é lapidar: “Na desproporção entre nossos desejos (*desirs*) e faculdades (*facultés*) está aquilo que consiste nossa miséria.” (OC IV, p. 303-304).

Diante desse diagnóstico, a questão não consiste nem em diminuir os desejos e nem, muito menos, em ampliar as faculdades, mas sim “[...] em diminuir o excesso dos desejos sobre as faculdades, pondo em perfeita igualdade o poder e a vontade (*volonté*).” (OC IV, p. 304). Ora, o grande desafio da educação natural não está em ignorar e, muito menos, reprimir os desejos da criança, mas, levando-os em consideração, poder estabelecer a distinção entre os que são reais e aqueles que são de fantasia e, sobretudo, em impedir a invasão racional adulta excessiva no mundo da

criança, porque tal invasão nada mais faz do que estimular os desejos de fantasia e, com ele, os vícios, a artificialidade e a corrupção humana.

Aqui precisamos ter presente, para melhor compreender seu pensamento, que há uma preocupação clara de Rousseau com a permissividade da “educação habitual dos ricos” (*l'éducation faconnière des riches* – OC IV, p. 312), que estimulava excessivamente os desejos de seus filhos, em detrimento de suas necessidades reais. Isso era típico de uma sociedade artificial que objetivava preparar os filhos das famílias ricas para o mando e o domínio tirânico sobre os outros. Nesse sentido, a educação natural deveria fazer valer, também contra essa tendência, o princípio da necessidade baseado na educação pelas coisas (*nécessité des choses*), pois é tal princípio que melhor prepararia o ser humano, nessa fase da vida em que se encontra, para ser antes de tudo um homem, tomando essa condição de ser homem pertencente à espécie e ao cosmo (ordem das coisas) como ponto de partida irrenunciável à formação de sua cidadania e moralidade.

Esses dois aspectos da educação natural vertidos por Rousseau contra o ideal de educação dos ricos de sua época servem igualmente de base para Nussbaum justificar seu liberalismo igualitário, voltando-se contra a patologia da repugnância transformada em mecanismo de preconceito, discriminação e dominação social. Assim como Rousseau, Nussbaum vê na educação livre e democrática das novas gerações uma maneira eficiente de enfrentar o falso e perigoso desejo humano de invulnerabilidade. Também como Rousseau, essa filósofa contemporânea acredita que nossa insegurança é inseparável de nossa sociabilidade e de nossa propensão aos vínculos emocionais construtivos e dignificantes, porque, vendo-nos como deuses autossuficientes, além de não compreendermos mais os laços que nos unem como seres humanos, sentimo-nos no direito de ser infinitamente superiores aos demais. Contudo, essa condição onipotente é o primeiro passo para querer ter os outros a qualquer custo sob nossos pés.

Embora reconheça que não seja tarefa exclusiva da escola desenvolver uma educação crítica à ideia da invulnerabilidade humana e à patologia da repugnância dela recorrente, Nussbaum atribui-lhe um papel específico de mostrar à criança, por meio de diferentes atividades pedagógicas, que ser frágil e vulnerável não é algo vergonhoso e que necessitar dos demais é próprio à condição humana. Isto é, a escola “[...]”

pode ensinar às crianças que ter necessidades ou considerar-se incompleto não são motivos para sentir vergonha senão ocasiões para a cooperação e reciprocidade.” (NUSSBAUM, 2010, p. 74).

Por fim, a formação humana voltada para o respeito pela diferença, no sentido normativo imanente esboçado acima e com o acréscimo sugerido tanto pelas reflexões de Rousseau como de Nussbaum, torna-se capaz de criticar a educação baseada no falso ideal humano da invulnerabilidade, do desejo arrogante de controle absoluto e de dominação escravizante dos demais. Assim, aprendendo a compreender vivamente e de maneira não traumática a experiência da debilidade e dos limites humanos, nossas crianças terão melhores condições emocionais de assumir o ideal da convivência recíproca e da ajuda mútua.

REFERÊNCIAS

- DALBOSCO, C. A. Crítica à cultura, sociabilidade moral e *amour de l'ordre* em Rousseau. *Contexto & Educação*, Ijuí, v. 82, p. 13-34, 2009.
- DALBOSCO, C. A. *Perfectibilité* e formação humana em Jean-Jacques Rousseau. In: ESPÍNDOLA, A. de. (Org.). *Jean Jacques Rousseau: filosofia, literatura e educação*. São Paulo: Discurso, 2011a. No prelo.
- DALBOSCO, C. A. *Educação natural em Rousseau: das necessidades da criança e dos cuidados do adulto*. São Paulo: Cortez, 2011b.
- DALBOSCO, C. A. Aspiração humana por reconhecimento e educação do amor próprio em Jean-Jacques Rousseau. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 481-496, 2011c.
- ELIAS, N. *Die höfliche Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1983.
- LÖWITH, K. *El sentido de la historia*. Implicações teológicas de la historia. Tradução de Justo F. Bujan. Madrid: Aguilar, 1973.
- NUSSBAUM, M. *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Tradução de Gabriel Zadunaisky. Buenos Aires: Katz, 2006.
- NUSSBAUM, M. *Sin fines de lucro*. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Tradução de María V. Rodil. Buenos Aires: Katz, 2010.
- ROUSSEAU, J. J. *Oeuvres complètes*. Paris: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 2003.