

ROUSSEAU E AS FACES DA REPRESENTAÇÃO: EDUCAÇÃO, INSTRUMENTO POLÍTICO

ROUSSEAU AND THE SIDES OF THE REPRESENTATION: EDUCATION AS A POLICY TOOL

André Queiroz de Lucena*

RESUMO

Este artigo trata de examinar algumas implicações da representação, na esfera social e política, em Jean-Jacques Rousseau. Apresentada como crítica dos artifícios da sociedade corrompida do século XVIII, e da suposta legitimidade política da modernidade, a teoria rousseauiana vislumbra na educação a possibilidade de enfrentamento e reforma. Implicará, diante do fascínio das representações enganosas, o exame dos fundamentos da sociedade por meio do “livro da natureza”. Exigirá, a partir de sua leitura, novos procedimentos, fundados nos critérios de utilidade e ordenação do particular ao coletivo. Tais elementos constituem a base não apenas do projeto educador, mas igualmente de formação e aprendizado político.

Palavras-chave: Rousseau. Representação. Educação. Natureza. Sociedade.

ABSTRACT

This paper comes to examining some implications of the representation in the social and political sphere in Jean-Jacques Rousseau. Presented as a critic of the artifices of the corrupted society of the XVIII century, and the supposed modernity political legitimacy, rousseauiana theory glimpses in education the possibility of confrontation and reform. It will imply, before the fascination of misleading representations, the examination of the beddings of the society, through the “book of the nature”. And will demand, from its reading, new procedures, established on the utility and ordinance from the particular to the collective. Such elements consist not only the educator project basis, but equally of political formation and learning.

Keywords: Rousseau. Representation. Education. Nature. Society

1 Representação ou natureza

Breve panorama educativo: “o homem do mundo está inteiro em sua máscara [...]; para conhecer os homens é preciso vê-los agindo” (ROUSSEAU, 2004, p. 315; 328). Brevíssimo *intermezzo* hobbesiano sobre os mecanismos da representação

* Mestrando em Filosofia política, conhecimento e sociedade pela Unifesp campus Guarulhos. Professor titular da rede estadual paulista. aqlucena@hotmail.com

política: “uma pessoa é o mesmo que um ator, tanto no palco como na conversação corrente. E personificar é representar, seja a si mesmo ou ao outro” (HOBBS, 1988, p. 96). Consequências da prática representativa: “o povo inglês pensa que é livre e muito se engana, pois só o é durante a eleição dos membros do parlamento; uma vez este eleito, ele é escravo, não é nada” (ROUSSEAU, 1999a, p. 187). Indaga o leitor: qual a relação entre as afirmações? Responde-se: a presença da máscara e da representação na sociedade e na política. Representar é, segundo Hobbes, dizer o outro, segundo o qual, afirma Rousseau, está sempre em seu disfarce. E, fim do enredo anunciado, aqueles que estão representados vivem na doce ilusão do engano: o povo inglês não pensa que é livre?

Dupla representação: do homem em sociedade para o semelhante, cujos propósitos o educando deve descortinar no universo da ação, e do representante político que o pacto legitimou para que agisse em nome dos outros, que também se representam entre si. Desdobramentos igualmente: sociedade de aparências; política de simulacros; escalas múltiplas de falseamento. “Com quem realmente estarei lidando?”, indaga o partícipe dos círculos sociais. “Os políticos, estes políticos, agem em meu nome?”, pergunta o cidadão consciente. Dos pressupostos às causas: quais circunstâncias instalaram esse estado de coisas? A *máscara* e tais artifícios de disfarce serão próprios da natureza humana? E, independente da resposta, em todas as questões não residem problemas de educação, posto que se indaga sobre a (de)formação do homem e das maneiras com as quais se apresenta? Ou ainda, ao evocar todo o contexto da crítica rousseauiana, especialmente do *Discurso sobre as ciências e as artes*, transpõe-se a impossibilidade do conhecer para o propósito de fazê-lo em tais realidades. Assim, pertinentes as palavras de Salinas Fortes (1976, p. 50): “conhecer é tornar manifesto o homem que os ornamentos escondem, é proceder à operação inversa da dissimulação”.

Sigam-se os passos de Rousseau. Para o autor genebrino, as representações por todas as esferas e nuances com as quais as evocamos, elementos e mecanismos da corrupção e da sociedade dos homens, são significativas em sua obra.¹ No *Discurso de*

¹ Desta, encontra-se síntese na *Carta a Beaumont*, defesa das teses do *Emílio*, perante a autoridade eclesiástica. A citação é longa, mas essencial: traduz o cerne da problemática rousseauiana sobre o tema deste estudo. Diz Rousseau (2005, p. 49): “o princípio fundamental de toda a moral, sobre a qual refleti em todos os meus escritos, e que desenvolvi com toda a clareza de que era capaz, é que o homem é um ser naturalmente bom [...] Quando por um desenvolvimento cujo progresso descrevi, os homens começam a lançar os olhos sobre os seus semelhantes, passam também a perceber suas relações e as relações entre as coisas, a apreender as ideias de adequação, de justiça e ordem [...] Mas desde que haja menos oposição de interesses que convergência de luzes, os homens permanecem essencialmente bons [...] Quando todos os agitados interesses particulares finalmente se chocam, quando o amor de si posto em fermentação se

1750, as ciências e as artes, conquanto *representem* progresso e luzes, escondem vícios: há, graças a tais modernas conquistas, “a *aparência* de todas as virtudes, sem que se possua nenhuma delas [...] reina entre nossos costumes uma uniformidade desprezível e *enganosa*” (ROUSSEAU, 1999b, p. 191-192, grifo nosso). No *Discurso sobre a desigualdade*, escrito poucos anos depois, o homem corrompido pela civilidade assemelha-se a uma escultura submersa, irreconhecível:

[...] a alma humana, alterada no seio da sociedade por milhares de causas sempre renovadas, pela aquisição de uma multidão de conhecimentos e de erros, pelas mudanças que se dão na constituição dos corpos e pelo choque contínuo das paixões, por assim dizer, mudou de *aparência* e tornou-se quase *irreconhecível* (ROUSSEAU, 1999b, p. 43, grifo nosso).

Aí, pois, o jogo da aparência, o teatro de máscaras da sociedade esclarecida e ao mesmo tempo a impossibilidade de reconhecer o homem, objeto da educação e da política. Não se esqueça, importa para refletir sobre o problema que se apresenta o conhecimento tanto da natureza humana como de suas instituições. Circunscrever onde se origina o jogo da representação e das máscaras e, assim, aplicar as orientações corretas. Eis o cerne de um projeto educacional genuíno que implica uma questão de método: “o mais útil e menos avançado de todos os conhecimentos humanos parece ser o do homem” (ROUSSEAU, 1999b, p. 43). Necessidade, pois, de reconhecer os elementos fundantes dessa natureza alterada no seio da sociedade a fim de traçar as linhas mestras do projeto educador. Reclama uma questão de urgência: “O homem nasce livre, mas em toda a parte está acorrentado” (ROUSSEAU, 1999a, p. 53). Perda – não natural – da liberdade; o baile de máscaras da história tem por tema a exploração de uns sobre outros. Escreve ainda Rousseau:

Vejo nações infelizes gemendo sob grilhões de ferro, a raça humana esmagada por um grupo de opressores, uma multidão esfaimada vencida pela dor e a fome, cujo sangue e cujas lágrimas os ricos bebem em paz, e em toda parte vejo os fortes armados contra os fracos com o formidável poder da Lei. (2003, p. 55).

As faces da representação demonstram, de um lado, a polidez artificial, uniformidade enganosa, a aparência somente da virtude e do progresso; por outro – na política –, esse simulacro funda a exploração. Ademais, o que é significativo –

transforma em amor próprio, quando a opinião, tornando o universo inteiro necessário para cada homem, torna-os todos inimigos natos uns dos outros e faz com que nenhum consiga encontrar seu bem a não ser no mal de outrem, então a consciência, mais débil do que as paixões exaltadas, é sufocada por elas, e não persiste na boca dos homens senão como uma palavra feita para se enganarem mutuamente. Cada qual finge então querer sacrificar seus interesses aos do público, e estão todos mentindo”.

especialmente na perspectiva política –, o processo instaura-se sob a máscara da justiça e legitimidade. Escutem-se os primeiros exploradores do gênero humano no *Discurso sobre a Desigualdade*, no “pacto dos ricos”: “Unamo-nos, disse-lhes, para defender os fracos da opressão, conter os ambiciosos e assegurar a cada um a posse daquilo que lhe pertence” (ROUSSEAU, 1999b, p. 100). Ordem e concórdia como elemento de preservação de privilégios e aparente manutenção da paz. O Superior absoluto, diz Pufendorf (2007), representante da teoria jusnaturalista da época, manda porque tem “*justos motivos*”, a necessidade da sujeição e da ordem.

Vejam-se então algumas das considerações traçadas por Rousseau em *Emílio, ou da educação*. Há, em primeiro lugar, a necessidade da educação “conveniente ao homem e bem adaptada ao coração humano” (ROUSSEAU, 2004, p. 5). Reveste-se ainda, diante do quadro confuso das aparências e desconhecimento da própria natureza, da proposta de “estudo da condição humana”; projeto educador como desvelamento de simulacros. De imediato, porém, o cenário não é propício: “Tudo está bem quando sai das mãos do autor de todas as coisas, tudo degenera entre as mãos dos homens [...] Perturba tudo, *desfigura* tudo, ama a *deformidade* e os monstros” (ROUSSEAU, 2004, p. 7, grifo nosso). Há, de fato, nessas palavras iniciais de *Emílio*, um mascaramento a princípio, a deformação da ordem boa das coisas. E, o importante para estas considerações, ela não é fortuita ou acidental, os homens a amam. Estes, entretanto, não parecem o bom selvagem, ilustração do homem natural rousseauiano: já é o homem corrompido que degenera.

Delineado, o cenário – pessimista – da sociedade, resta examinar os passos da educação que Rousseau propõe. Atente-se à ideia de “*tudo está bom*”, contrária ao “*tudo degenera*”. Há aí um processo de desregulação e desordem. Uma forma natural é abandonada em troca de algo sedutor, mas que deforma. Há contradição implícita, como salienta Burgelin (1952), na própria essência do processo: embora criaturas naturais, formamo-nos socialmente incompatíveis, contraditórios à natureza. Cabe refletir, assim, o porquê da troca dessa ordenação natural pela degeneração. O “*tudo é bom*” não bastava aos homens?, indaga o leitor. Há outra questão além: o que move os homens à predileção do que degenera? A educação do Emílio pretende evitá-la, daí o caráter reformador. Diz Rousseau (2004, p. 97): “a primeira educação deve ser puramente negativa. Consiste em não ensinar a virtude e a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro”. Nessa perspectiva, afirma Salinas Fortes citando Jouvanel: “o que está perdido está perdido; é preciso salvar aquilo que é

salvável. Ora, o que é salvável? Na grande sociedade corrompida é o indivíduo. E Rousseau escreve o *Emílio*” (FORTES, 1989, p. 93). Pretende-se, portanto, educar para além daquela predileção, tornando adiante o próprio educando crítico e avaliador da realidade com a qual se defronta. Se a representação corrompida é atraente, o olhar experimentado pela educação proposta deve reconhecê-la como realmente monstruosa e deformada.

2 O critério da utilidade e da ordenação ao todo

Esta tarefa necessita opor representação ao real. Significa tomar a natureza como medida de avaliação da sociedade. De fato, a crise não se configura no distanciamento entre uma e outra? Imperioso verificar o que é essa ordem natural abandonada e no que se confronta com a sociedade esclarecida, mas corrompida e sedutora. Natureza *versus* sociedade. Oposição, vulgar para os leitores de Rousseau, mas que solicita recordar os elementos significativos para esta crítica. De fato, se a natureza oferece algo além – genuíno e bom – dos atraentes simulacros sociais, é fundamental o valor da observação e o livro supremo que se propõe ao educando: “nenhum livro senão o mundo” (ROUSSEAU, 2004, p. 216). Eis o método fundamental de confronto entre a natureza e as instituições humanas. A censura, aparentemente radical, não se dirige à leitura e instrução, mas quer privilegiar aquela observação do mundo. À força da sedução das múltiplas máscaras convida-se olhar para uma realidade negligenciada. Nesse sentido, a desconfiança das instituições sociais que parecem negar-se àquela leitura. Tanto livros e colégios apresentam-se como (maus) *representantes* de uma realidade que é preciso, em primeiro lugar, conhecer sem mediações.²

² Tem-se ainda no *Emílio*, de maneira mais clara, a crítica aos livros. É preciso, novamente, ressaltar os justos limites da sua radicalidade. O *bom selvagem* não colocará fogo nos volumes que tem. Rousseau, que os censura, era, desde a infância, como escreve nas *Confissões*, ávido leitor. O problema é outro – situando o tema deste estudo –, é de ordem representativa. Questiona-se, pois, o que pretendem e o que os escritores querem representar, na medida que circunscrevem os relatos à mera compilação de vaidade: “Se o julgamento do autor guiá-lo sem parar, ele apenas verá através dos olhos de outro e, quando esses olhos lhe faltarem, nada mais verá [...] Deixo de lado a história moderna, não só por ela já não ter fisionomia e por nossos homens serem todos parecidos, mas porque nossos historiadores, preocupados apenas com brilhar, só pensam em fazer retratos muito coloridos e que não raro nada representam” (ROUSSEAU, 2004, p. 330-333, grifo nosso). Implica refletir também, no espaço presunçoso dos salões esclarecidos, acerca do esquecimento daquele livro do mundo: “acreditando saber o que lemos, acreditamos estar dispensados de aprendê-lo. Leitura demais só serve para formar ignorantes presunçosos. Dentre todos os séculos de literatura, não houve um que não lesse tanto quanto neste e em que se fosse tão pouco douto” (ROUSSEAU, 2004, p. 665).

Veja-se, pois, o que se pretende na leitura do mundo. Ao despertar os sentidos, quer-se levar à contemplação e ao conhecimento direto dos objetos: “transformemos nossas sensações em ideias, mas não saltemos de repente sobre os objetos sensíveis para os objetos intelectuais [...] É pelos primeiros que devemos chegar aos outros. Nas primeiras operações do espírito, sejam os sentidos sempre meus guias” (ROUSSEAU, 2004, p. 216). Conhecimento – no momento marcante da infância – sem intermediários. Os sentidos ensinam os limites da nossa natureza e a ela nos conformam; o aprendizado tem sentido quando este fala em primeiro lugar. Quando a máscara dos artifícios e suposições precisa ceder espaço à experiência da realidade: “quereis ensinar geografia a essa criança, e lhe oferecis globo, esferas, mapas; quantas máquinas! Por que todas estas representações?” (ROUSSEAU, 2004, p. 216). Desdobramento da prevenção aos livros dos homens? Estimulado pelos sentidos, que se confrontam com a coisa tal qual é, o saber intelectual nasce complementar àqueles sentidos e deve a eles estar submisso. Existir para nós é sentir³, diz Rousseau: assim, os sentidos levam além das representações construídas pelos homens. Tornam-se a escala de existência pela qual serão medidas as outras relações. Cabe ressaltar que o papel do preceptor de *Emílio* é conduzi-lo nessa descoberta. Mas o desempenho do mestre é secundário; auxilia a indagação do mundo, não a assume.

Interessante é que, mesmo ultrapassada a fase especialmente sensorial da apreensão do mundo, os laços sociais devem estar fundamentados em outro elemento semelhante. Para Rousseau, há um elemento inato, *natural*, das relações humanas: a consciência, “princípio inato de justiça e virtude” (ROUSSEAU, 2004, p. 409). Significativo, ademais, que não resulta de abstração: “os atos da consciência não são juízos, mas *sentimentos*” (ROUSSEAU, 2004, p. 410, grifo nosso). Ora, estes são colocados em atividade a partir da relação com o outro. Segue-se de tais pressupostos duas consequências: o homem é potencialmente bom, e essa moralidade, geradora de virtude e justiça, é desenvolvida no contato com o outro. Por outro lado, os males

³ Tema recorrente na *profissão de fé do vigário savoiano* (livro IV do *Emílio*); nossa relação com o mundo parte de uma relação de sentidos: bons e ordenados; confusos e desordenados; quando não conformados por elementos estranhos a nossa natureza. Nas *Cartas Morais*, onde há extratos daquela *profissão*, o tema é repetido: “para nós existir é sentir, e nossa sensibilidade é incontestavelmente anterior à nossa própria razão [...] Se os primeiros clarões do julgamento nos ofuscam e confundem a princípio todos os objetos em nosso olhar, esperemos que nossos débeis olhos se reabram, se fortaleçam, e logo veremos novamente este objeto à luz da razão tal como nos mostrava de início a natureza. Ou, antes, sejamos mais simples e menos vão. Limitemo-nos em tudo aos primeiros sentimentos que encontramos em nós mesmos, porque é sempre a eles que o estudo nos reconduz, quando não nos desencaminha” (ROUSSEAU, 2005, p. 166-167).

sociais nascem quando a consciência é desorientada e esquecida. Ela é para o homem “instinto divino, imortal e celeste voz; guia seguro de um ser ignorante e limitado mas inteligente e livre [...] fazes a excelência da sua natureza e a moralidade das suas ações” (ROUSSEAU, 2004, p. 411-412). Mas, pode-se com Rousseau (2004, p. 412) indagar: “por que há tão poucos que o escutam? Ah. É que ele nos fala a língua da natureza que tudo nos fez esquecer. A consciência é tímida, ela ama o sossego e a paz”. Note-se que o mal implica, em outras palavras, desconhecimento e negação da própria natureza. Convivem, pois, otimismo quanto à natureza humana e pessimismo diante de seu percurso histórico. Portanto, mais uma vez o convite a tecer a operação fundamental da crítica: conhecer o homem, ir além de sua corrompida representação.

Assim, essa primazia da sensibilidade e consciência conforma ao necessário e rejeita os artifícios habitados nas máscaras sociais. De fato, o homem natural de Rousseau, no *Discurso sobre a desigualdade* – ilustrado como o bom selvagem –, vive em harmonia, ainda que nada conheça dos maus acréscimos da civilização: “sua imaginação nada lhe descreve, o coração nada lhe pede” (ROUSSEAU, 1999b, p. 66). Pelo contrário, sua miserabilidade nasce dos artifícios e das necessidades que criará:

A extrema desigualdade na maneira de viver; o excesso de ociosidade de uns; o excesso de trabalho de outros; a facilidade de irritar e de satisfazer nossos apetites e nossa sensualidade; os alimentos muito rebuscados dos ricos, que os nutrem com sucos abrasadores e que determinam tantas indigestões; a má alimentação dos pobres que frequentemente lhes falta e cuja carência faz que sobrecarreguem, quando possível avidamente seu estômago; as vigílias, os excessos de toda sorte; os transportes imoderados de nossas paixões; as fadigas e o esgotamento do espírito, as tristezas e os trabalhos sem números pelos quais se passa em todos os estados, e pelos quais as almas são perpetuamente corroídas – são, todos, indícios funestos de que *a maioria de nossos males é obra nossa e que teríamos evitado quase todos se tivéssemos conservado a maneira simples, uniforme e solitária de viver prescrita pela natureza.* (ROUSSEAU, 1999b, p. 61, grifo nosso).

Lição primeira da boa ordem do livro da natureza e seus ditames: ausência do supérfluo. Esta, ensinada ao educando, deve ser o critério da apreciação do mundo. Eis, nesse sentido, a “pedagogia” da utilidade, repetida como um refrão no livro III do *Emílio*. Nasce da conformação àquilo que o educando é capaz de apreender pelos sentidos, não o desviando da rota natural. Interessante, quando se observa todo o percurso rousseauiano da harmonia natural à corrupção dos homens, é que esta nasce da exigência não natural do supérfluo: criação de necessidades e posterior domínio dos

meios de satisfazê-las⁴, nascimento da propriedade e da concorrência, abafamento, pois, da voz *tímida* da consciência. Solução do conflito: conformação à natureza, interesse por ela, para além das representações artificiais. Diz o preceptor: “Para que serve isto? Eis doravante a palavra sagrada, a palavra determinante entre ele e mim em todas as ações de nossa vida” (ROUSSEAU, 2004, p. 234). Ressaltar ainda que o adágio “para que serve isto?” orienta as ações posteriores do processo de educação. De fato, com esse princípio, Emílio sente a necessidade de ocupar-se de ofícios úteis. Ao contemplar o espetáculo da nobreza e das máscaras com as quais os homens se representam uns diante dos outros, pode, igualmente, indagar: para que serve isto? Ademais, consciente, aprendiz da sensibilidade e da ordem perene da natureza, reconhece a fragilidade de todo o sistema social e sabe, pelo critério da utilidade, colocar-se acima de seus enganos e desvios. Sente que a ordem social, *obra nossa* – como nos recordara o *Discurso sobre a desigualdade* –, padece de instabilidade:

Confiais na atual ordem da sociedade sem pensar que essa ordem está sujeita a revoluções inevitáveis e que é impossível prever ou prevenir a que pode caber a vossos filhos. O grande torna-se pequeno, o rico torna-se pobre, o monarca torna-se súdito [...] aproximamo-nos do estado de crise e do século das grandes revoluções. Quem pode dizer o que vos tornareis então? Tudo o que os homens fizeram, os homens podem destruir; os únicos caracteres indelévels, são os que a natureza imprime, e a natureza não faz nem príncipes, nem ricos, nem grandes senhores. (ROUSSEAU, 2004, p. 260).

Ora, a ordem não natural – em que a desigualdade impera – confronta-se com outra: indelével, perceptível à sensibilidade e que não produz a desigualdade civil⁵,

⁴ No *Discurso sobre a desigualdade*, Rousseau afirma que as primeiras artes e a delimitação da propriedade romperam o equilíbrio anterior, no qual o homem, sem necessidades supérfluas, conformava-se aos frutos da natureza. Agora, “os mais fortes realizavam mais trabalho, o mais habilidoso tirava mais partido do próprio esforço, o mais engenhoso encontrava meios para abreviar a faina [...] Assim a desigualdade natural insensivelmente se desenvolveu junto com a desigualdade de combinação, e as diferenças entre os homens, desenvolvidas pelas diferenças das circunstâncias, se tornam mais sensíveis e, em idêntica proporção, começam a influir na sorte dos particulares [...] Dessa distinção resultaram o fausto majestoso, a astúcia enganadora e todos os vícios que lhes formam cortejo. Por outro lado, o homem, de livre e independente que antes era, devido a uma multidão de novas necessidades passou a estar sujeito, por assim dizer, a toda a natureza e, sobretudo, a seus semelhantes” (ROUSSEAU, 1999b, p. 96-97).

⁵ A desigualdade civil nasce das convenções, embora as leis reclamem como base a igualdade; por outro lado, onde não há escalas artificiais entre os homens, ela inexistente. Aplica-se igualmente o critério de utilidade à desigualdade social: escreve Rousseau no *Emílio*: “Há no estado de natureza uma igualdade de fato real e indestrutível, porque é impossível, nesse estado, que a mera diferença de homem para homem seja suficientemente grande para tornar um dependente do outro. Há no estado civil uma igualdade quimérica e vã, porque os meios destinados a mantê-la servem eles próprios para destruí-la [...] Sempre a multidão será sacrificada ao menor número, e o interesse público ao interesse particular; sempre os nomes enganosos justiça e subordinação servirão para a violência e de arma para a iniquidade. Segue-se daí que as camadas sociais elevadas, que se pretendem úteis às outras, só são de fato úteis a si mesmas, à custa

marca das relações humanas corrompidas. Novamente se é convidado a rever a natureza como medida educadora, instrumento e crítica da representação:

Naturalmente os homens não são nem reis, nem nobres, nem cortesãos, nem ricos; todos nasceram nus e pobres, todos sujeitos às misérias da vida, às tristezas, aos males, às necessidades, às dores de toda espécie; enfim, todos são condenados à morte. Eis o que realmente pertence ao homem; eis aquilo de que nenhum mortal está isento. Começai por estudar na natureza humana o que lhe é mais inseparável, o que melhor caracteriza a humanidade (ROUSSEAU, 2004, p. 303).

Deve-se, assim, considerar a utilidade como rejeição do artifício apenas como extensão da crítica à sociedade do século? No entanto, há o elemento oculto que conforma a crítica às ordens da natureza: indagar “para que serve isto?” não equivale a dizer “o que isso pode acrescentar em minha relação harmônica com o mundo?” Certamente que há, para atingir tais indagações, a educação anterior, direcionada aos sentidos e frugalidade, à observação do livro do mundo. Não pretendem, ainda, subordinar e circunscrever o homem ao limite de sua finitude e real necessidade? *Antiantropocentrismo* na época das luzes? Eis o elemento ético do critério da utilidade, cuja ressonância sobre o tema deste estudo é significativo:

[...] o bom se ordena relativamente ao todo e o mau ordena o todo relativamente a ele. Este faz-se o centro do todas as coisas; o outro mede seu raio e mantém-se na circunferência. Então ele é ordenado relativamente ao centro comum que é Deus, e relativamente a todos os círculos concêntricos, que são as criaturas. (ROUSSEAU, 2004, p. 414).

Assim, ao considerar a sociedade tal como Rousseau apresenta, com o cortejo de mascaramentos e disfarces, em que cada qual toma como escala de medida do mundo as próprias ambições, e ao levar em conta que tal jogo produz a desigualdade e injustiça, esta ordenação ao todo – perpassada pelo livro do mundo e pela sensibilidade – implica ainda, para além da crítica de educação, uma crítica política. Nesse sentido pode-se perceber toda a amplitude da proposta rousseauiana: a educação – este (novo) posicionamento sobre a realidade – torna-se fundamento do direito político. Se os maus circunscrevem e representam o mundo segundo os próprios interesses de poder, a autoridade legítima, seguindo a justa ordem das coisas, não precisa subordiná-lo ao

das outras; por isso, devemos avaliar a consideração que lhes é devida de acordo com a justiça e razão” (ROUSSEAU, 2004, p. 326).

interesse coletivo? Segundo a lição de Emílio, o bom ordena-se em relação ao todo; em *Do Contrato Social*, aquela ordem não está distante das exigências da vontade geral⁶.

3 Ordenação ao todo e crítica da representação.

Em *Do Contrato Social*, publicado em 1762, mesmo ano do *Emílio*, Rousseau busca estabelecer os princípios do direito político. O interessante é que o famoso texto se origina dos mesmos elementos examinados: nasce da observação do *livro do mundo*, ou, de maneira mais específica, das experiências e indagações do autor acerca dos mecanismos do poder. Por outro lado, quer “unir o que o direito permite ao que o interesse prescreve, a fim de que não fiquem separadas a *justiça* e a *utilidade*” (ROUSSEAU, 1999a, p. 51, grifo nosso). Investigação de fundo educacional? Continua Rousseau: a participação no jogo político impõe o “dever de instruir-me a seu respeito, sentindo-me feliz todas as vezes que medito sobre os governos”⁷ (ROUSSEAU, 1999a, p. 52).

A educação preconizada em *Emílio*, da qual se procuram ressaltar aspectos neste texto, procurava, diante de uma realidade de representações, um novo elemento educativo: a ordem do mundo, compreendida por meio de uma educação da sensibilidade. Descobri-la proporcionava não apenas a apreensão de uma ordem justa e genuína, limitada à utilidade, mas de maneira crítica colocava o educando consciente das ciladas e aspirações frágeis oferecidas pelas convenções. A crítica das faces da representação, ao reportar-se à política, não se afasta deste tema. De fato, se representar é agir em nome do outro, então o mal está em subordinar, nas esferas do poder e das decisões, o interesse geral e coletivo ao partidário ou particular. Nessa perspectiva dizer “o bom se ordena em relação ao todo” é especialmente provocador⁸.

⁶ A fórmula do pacto social legítimo do *Contrato* coloca os cidadãos dependentes da coletividade: “cada um de nós põe em comum sua pessoa e todo seu poder sob a direção suprema da vontade geral, e recebemos, enquanto corpo, cada membro como parte indivisível do todo” (ROUSSEAU, 1999a, p. 71).

⁷ Sobre este tema, diz Salinas: “como *cidadão*, Rousseau se instrui, ao mesmo tempo que instrui seus compatriotas. Quer se trate do homem Emílio, vivendo em uma sociedade corrompida e condenado à solidão, quer se trate de um cidadão de Genebra, vivendo em comunhão espiritual com seus compatriotas, o estudo da política se apresenta, ao que parece, como disciplina obrigatória do currículo de ambos. A reflexão teórica se subordina, desde o começo, a um objetivo *pragmático*: trata-se, com ela, de completar a formação do homem Emílio ou a do cidadão [...]. Refletir sobre política é uma necessidade tanto para o *homem* como para o *cidadão*” (FORTES, 1974, p. 71, grifo do autor).

⁸ Ver ainda a relação que Rousseau considera entre o homem civil e a sociedades nas primeiras páginas do *Emílio*. A perspectiva do particular *versus* o todo, ou pertença à comunidade prossegue. O interessante é que o enfoque aqui não é mais o homem crítico da sociedade, mas incluído, *desnaturado* nela, pertencente à ordem civil: “o homem civil é apenas uma unidade fracionária que se liga ao denominador,

Como, pois, relacionar educação às precauções contra os males da representação? Pelo conhecimento político. Rousseau, nesse sentido, não o dissocia da formação humana, e é significativo que as diretrizes centrais de seu direito político estejam incluídas em *Emílio*. Ademais, essa inserção é importante. Launay (1971) recorda como Rousseau escrevendo a correspondentes tinha consciência de que *Emílio* e *Do Contrato Social* eram obras complementares. Launay acrescenta ainda:

[...] o livro V do *Emílio* constitui, portanto, um complemento ou uma introdução à leitura das obras políticas de Rousseau, mais do que um resumo destas últimas. As variantes presentes na versão definitiva do *Contrato Social* são fórmulas de um mesmo pensamento em forma de pesquisa e definição (1971, p. 371, tradução nossa).

De modo amplo, pode-se concluir que seu manual de educação, formador de homens, deseja formar igualmente novo modelo de sociedade política⁹: [se] “*Emílio* não estiver versado em todas as matérias de governo, dos costumes públicos e das máximas de Estado de toda espécie, então ou ele ou eu devemos estar carentes um de inteligência, outro de juízo” (ROUSSEAU, 2004, p. 676).

Esta sociedade, entretanto, reclama, para refletir sobre a própria legitimidade, novos elementos de poder: “o soberano, que nada é senão um ser coletivo” e o governo “um corpo intermediário estabelecido entre o súdito e o soberano para sua mútua correspondência, encarregado da execução das leis e da manutenção da liberdade” (ROUSSEAU, 1999a, p. 86; 136), eis algumas definições políticas do *Contrato Social*. Duas novidades: o soberano é o coletivo, a necessidade popular, pelo qual as ações devem ser ordenadas; depois, o governo é mero delegado dessa coletividade suprema.

Implica, portanto, que se tem deslocado, neste esboço da teoria rousseauiana, tanto a importância de grupos que se arrogam o direito de representar o outro quanto a

e cujo valor está em sua relação com o todo, que é o corpo social. As boas instituições sociais são as que melhor sabem desnaturar o homem, retirar-lhes sua existência absoluta para dar-lhe uma relativa, e transferir o eu para a unidade comum, de sorte que cada particular já não se julgue como tal, e sim como parte da unidade, e só seja perceptível no todo” (ROUSSEAU, 2004, p. 11-12). Essa desnaturalização do homem pode parecer estranha, quando se pensa na educação do *Emílio* e sua crítica à sociedade. Porém, o que está implícito na crítica é exatamente o que se espera aqui: que a voz particular, representada, que ordena o todo segundo seu interesse, o subordine a uma esfera maior, a saber, o coletivo.

⁹ “Eis porque não há, no *Contrato Social*, um capítulo sobre a educação. O assunto é assaz complexo para caber em poucas folhas como parte de uma obra política. Aliás, é a proposta política que está inclusa na pedagógica. Portanto, educação é, para Rousseau, uma ação global de formação humana. Tanto pode ser desenvolvida em casa, como na escola ou em qualquer outro lugar; tanto faz se é pública ou doméstica; o que importa é que desenvolva as potencialidades do homem em toda sua dimensionalidade. Há, portanto, em Rousseau, uma pedagogia da política e uma política da pedagogia. Apesar de a primeira estar inclusa na segunda, o fim último do aspecto educacional tem em vista a realização plena do aspecto político. Pois, entre a dimensão antropológica e a dimensão política, presentes no *Emílio*, a que prevalece é a política, porque ela implica a recuperação do homem autêntico através de sua desnaturalização, de sua socialização” (PAIVA, 2008, p. 172).

supremacia das instituições de governo. A grande novidade é garantir ao todo, ao povo, papel decisivo no corpo político, posto que está em jogo a própria liberdade do homem. Recorde-se do povo inglês, citado no início deste trabalho: descuidado da política, posto que entregou o cuidado aos outros, apenas *pensa* que é livre. Daí a crítica à representação política: de fato, se o povo é o soberano, qual o estatuto de legitimidade das leis e decisões tomadas no âmbito de partidos e interesses particulares?¹⁰

Há, porém, outra face do problema. Esta, particularmente educadora, previne os males da representação política ou, no mínimo, vela para que não se corrompa. O bom que se ordena em relação ao todo necessita *interessar-se* pela sociedade. Sua educação não fomenta o elitismo, mas o amor aos homens: “ensinai vosso aluno a amar todos os homens, mesmo os que o menosprezam [...] diante dele falai do gênero humano com ternura, até mesmo com piedade, mas nunca com desprezo. homem, não desonre o homem” (ROUSSEAU, 2004, p. 309). Estimula, igualmente, o amor à pátria, nas *Considerações sobre o governo da Polônia*, de 1772, Rousseau escreve:

Cabe à educação dar aos espíritos uma formação nacional, orientando seus gostos e opiniões de modo que sejam patriotas por inclinação, por paixão e por necessidade. Ao abrir os olhos pela primeira vez a criança deve ver a pátria, e até morrer nada mais deveria ver. Todo republicano autêntico recebeu com o leite materno o amor da pátria, ou seja, o amor à lei e à liberdade. (2003, p. 237).

Este elemento é de grande importância, posto que os vícios da representação só progredem onde há cidadãos desinteressados. Ora, não é a ignorância dessa percepção de pertença ao todo, expresso na noção de pátria, que abre os caminhos para as mazelas políticas e injustiças? No *Contrato*, diz Rousseau (1999a, p. 185): “desde que o serviço público deixa de constituir a atividade principal dos cidadãos e eles preferem servir com sua bolsa a servir com sua pessoa, o Estado já se encontra próximo da ruína”. E ainda:

[...] a diminuição do amor à pátria, ação do interesse particular, a imensidão dos Estados, as conquistas, os abusos do governo, fizeram com que se imaginasse o recurso dos deputados ou representantes nas assembleias da nação. É o que em certos países ousam chamar de Terceiro Estado. Desse modo, o interesse particular das duas ordens é colocado em primeiro e segundo lugares, ficando o interesse público em terceiro. (1999a, p. 186).

¹⁰ “Quando o Estado próximo da ruína só subsiste por uma forma ilusória e vã, quando se rompeu em todos os corações o liame social, quando o interesse mais vil se pavoneie atrevidamente com o nome sagrado do bem público, então a vontade geral emudece – todos, guiados por motivos secretos, já não opinam como cidadãos, tal como se o Estado jamais tivesse existido, e fazem-se passar fraudulentamente, sob o nome de leis, decretos iníquos, cujo único objetivo é o bem particular” (ROUSSEAU, 1999a, p. 200).

As palavras de Rousseau, integrantes do capítulo “Dos deputados e representantes”, do *Contrato Social*, são compreendidas, com vista ao tema deste estudo, ao reportar que nesse cenário desfavorável agem duas formas de representação. De um lado, o dinheiro, que *representa* o próprio interesse, forma de representação especialmente simbólica do estágio de corrupção social, posto que é o veículo para a expressão da desigualdade e injustiça¹¹. De outro lado, a representação que cala e desinteressa a voz coletiva e abre caminho para ordenar o todo em relação à vontade particular, que se origina da diminuição do amor. Ora, não era este o meio pelo qual o educando reconhecia os homens, para além das ciladas das representações, e aprendia a amá-los? Nesse duplo sentido – afastar-se da discussão política e, implicitamente, deixar de instruir-se para ela, delegando aos outros o exercício do interesse público –, a representação tanto estabelece distanciamento em relação ao outro, quanto aos destinos da própria sociedade. Fomenta, pois, a perpetuação do modelo social que Rousseau critica pretendendo formar o educando a compreender e enfrentar.

Considerações finais e proposta

Segundo Rousseau (1965, p. 350) afirma nas *Confissões*, “tudo se prende radicalmente à política”. A educação, cujo intuito é formar homens para a sociedade, não pode desconsiderar essa reflexão sobre o poder, posto que se reporta às relações humanas. Se “nosso verdadeiro estudo [diz o autor no *Emílio*] é o da condição humana” (ROUSSEAU, 2004, p. 25), o educador deve ter em vista os mecanismos de desenvolvimento entre homens, dissimulações, máscaras e jogos de poder. Mais do que isso, sua percepção deve orientar uma formação crítica daquele que educa.

Tais perspectivas se desdobram em temas que certamente interessam aos educadores. Conquanto Rousseau deixe no *Emílio* um espaço autônomo para o educando, aprendiz da sensibilidade e da natureza, exige do educador sabedoria e, mais

¹¹ Nas *Considerações sobre o governo da Polônia*, assim Rousseau adverte sobre os males do dinheiro em uma sociedade que deseja reformar-se: [caso os poloneses desejem imitar os exemplos esclarecidos e corrompidos dos outros países europeus] “Procurem fazer com que o uso do dinheiro seja indispensável, para manter a população dependente; e com esse objetivo estimulem o luxo material, e o luxo espiritual, que lhe é inseparável. Deste modo criarão um povo astuto, ardoroso, ávido, ambicioso, servil e desonesto, como os outros. Um povo dado a extremos de opulência e miséria, de licenciosidade e escravidão [...] quando o lucro é o único objetivo, é melhor ser um patife do que um homem honesto. O emprego do dinheiro é tortuoso e secreto; está destinado a um certo fim e é usado para outro. Os que trabalham com dinheiro não demoram a aprender como desviá-lo do seu rumo [...]. Em suma, de todos os incentivos que conheço, o dinheiro é o mais fraco e o mais inútil para o fim de mover o mecanismo político na direção da sua meta, e o mais forte e confiável para desviá-lo desse rumo” (ROUSSEAU, 2000, p. 277-278).

do que isso, capacidade de sentir com o outro. Em suma, ambos devem colocar-se permanentemente na atitude de escuta e aprendizado: a sociedade não é o solo e a natureza, diante das reflexões rousseauianas, a estrutura modelar? A educação implica *ação* total. Assim corrobora Paiva: “podemos afirmar, dessa forma, que educação para Rousseau não é uma tarefa que se limita ao ambiente escolar, a programas ou a instituições específicas, mas, sim, uma ação global de desenvolvimento do homem em todas as suas necessidades” (PAIVA, 2008, p. 169). Depois, a ação política: se dela derivam todas as coisas, ela não pode agir naquela mesma educação de maneira episódica ou fortuita.

Pode-se lembrar, igualmente, que a educação rousseauiana opõe sociedade e natureza, em sendo esta a escala de ações e critérios: “observai a natureza, segui a rota que ela vos traça” (ROUSSEAU, 2004, p. 24), eis um preceito recorrente àquela educação. Se ela é boa, fonte de ordem, verdadeira utilidade e justiça, por outro lado não deve estimular, perante uma sociedade corrompida, posições pessimistas. Fomentar mudanças – pelos fundamentos – e desvelar o mundo das aparências e das más representações, eis uma missão educadora. Deixe-se, entretanto, Rousseau, cujo tricentenário de nascimento se comemora, concluir: [que o educando] “veja que todos os homens carregam mais ou menos a mesma máscara, mas saiba também que há rostos mais belos que a máscara que os cobre” (2004, p. 327).

Referências

- BURGELIN, Pierre. **La philosophie de l'existence de J.-J. Rousseau**. Paris: Presses Universitaires de France, 1952.
- FORTES, Luis Roberto Salinas. **Rousseau: da teoria à prática**. São Paulo: Ática, 1976.
- _____. **Rousseau: o bom selvagem**. São Paulo: FTD, 1989.
- HOBBS, Thomas. **Leviatã, ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- LAUNAY, Michel. **Jean-Jacques Rousseau écrivain politique**. Grenoble: A.C.E.R., 1971.
- PAIVA, Wilson Alves de. Homem e cidadão na obra pedagógica de Rousseau. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPEL. Pelotas, 31, 163, 184, jul/dez/2008.
- PUFENDORF, Samuel von. **Os deveres do homem e do cidadão de acordo com as leis do direito natural**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2007.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **As confissões**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1965.
- _____. **Do contrato social, ensaio sobre a origem das línguas**. São Paulo: Nova Cultural, 1999a. (Coleção Os Pensadores).
- _____. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. Discurso sobre as ciências e as artes**. São Paulo: Nova Cultural, 1999b.

- _____. **Jean-Jacques Rousseau e as relações internacionais.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003.
- _____. **Emílio ou da educação.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. **Carta a Cristophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral.** Organização José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.