

Do Contrato Social ao Emílio – Política e Educação em Rousseau

Maria de Fátima Simões Francisco¹
Robson Pereira Calça²

Resumo: Neste artigo analisamos algumas relações fundamentais entre duas das mais relevantes obras de Jean Jacques Rousseau: *Do Contrato Social* e o *Emílio ou Da Educação*. Através desta análise abordamos temas centrais da política e da educação no pensamento rousseauiano – notadamente, a concepção de educação como ação política em Rousseau. Sublinhamos ainda algumas características do método de exposição de tais temas adotado por Rousseau em cada uma destas obras.

Palavras Chave: Rousseau – Contrato Social – Emílio – Política – Educação.

Abstract: This article intends to analyse some fundamental relations between two of the most relevant works of Jean Jacques Rousseau: *The Social Contract* and *Emile or On Education*. Through that analysis we approach central topics from the Rousseauian thought, like politics and education. We also underline some of the main characteristics from his exposition methods in each of these two works.

Keywords: Rousseau - The Social Contract – Emile or On Education – Politics – Education.

Com o seu *Contrato Social* Jean Jacques Rousseau visa responder à questão que todo autor denominado *contratualista*³ pretende resolver: uma vez que os homens são iguais por natureza, o que pode legitimar o poder de mando? A tese da desigualdade natural já não é aceita como base da Filosofia Política nos séculos XVII e XVIII e por esta razão a questão acima se coloca, uma vez que a legitimidade do poder não mais pode ser conferida por referência a supostas desigualdades naturais entre os homens.

¹ Professora da área de Filosofia da Educação da FE-USP. Formada em Filosofia e Ciências Sociais na FFLCH-USP, fez mestrado e doutorado em Filosofia na mesma instituição. Atualmente pesquisa a filosofia política e da educação de Rousseau.

² Professor na área de Filosofia e Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Formado em Filosofia pela FFLCH - USP, fez mestrado e doutorado em Filosofia e Educação na FE-USP.

³ Entre os principais autores assim nomeados figuram nomes como John Locke, Thomas Hobbes, Jean Bodin, Hugo Grotius etc.

A resposta de todos estes autores contratualistas também é uníssona: no afã de constituir uma ordem civil justa e razoável, homens naturalmente iguais não poderão fazê-lo senão através de um acordo entre si; senão através de um *pacto social*. Contudo, para dar a sua resposta específica, Rousseau precede-a de uma crítica contumaz a uma série de argumentos frequentes que, a despeito de partirem dos mesmos pressupostos de igualdade entre os homens, tendem a negar a principal consequência política dessa igualdade: que todo governo deve exercer-se em favor do governado – o que não se seguiria necessariamente se se concebesse a sociedade humana como algo que se instaura de modo natural e inexorável.

Esta consequência, no parecer de Rousseau, faz-se necessária porque não faz sentido que alguém se engaje consciente e voluntariamente em uma associação que apenas o desfavoreça. A partir deste argumento básico, que remonta à natureza do ato (de associar-se), Rousseau descarta os chamados *direito do mais forte*, *direito de escravidão*, e mesmo a *origem divina* da autoridade política.

Cada uma destas refutações traz argumentos e especificidades próprias, mas em conjunto elas sintetizam uma espécie de marco na reflexão acerca do direito político. Isto porque, apesar de estas críticas consistirem mais precisamente em um trabalho preliminar de limpeza do terreno do debate (e não propriamente na construção da teoria política rousseauiana), esta tarefa de limpeza constitui-se como a refutação filosófica definitiva de tais argumentos. Daí a sua importância histórica, posto que este trabalho abre caminho para o triunfo de uma série de concepções estabelecidas por Rousseau nesta esfera, tais como o primado da soberania popular e a definição de liberdade civil como participação do cidadão nas decisões coletivas.

No *Emílio ou Da Educação*, o método expositivo de Rousseau guarda algumas semelhanças, mas também certas diferenças, em relação àquele do *Contrato Social*. Neste tratado sobre a educação, mais do que argumentos clássicos, Rousseau combate práticas tradicionais (que considera degeneradas) na educação das crianças; assim como os preconceitos que as sustentam.

Trata-se, entre outras coisas, de uma obra dedicada à tese da bondade natural do homem – e de como proteger a criança da corrupção que grassa na sociedade em que se insere. A resposta à questão da proteção da criança, será a *educação negativa*. Mas, antes de explorar esta concepção particular de Rousseau sobre a educação, notemos que no *Emílio* a tese mais combatida é a da maldade natural do homem; e que cada lição dada a Emílio constitui para Rousseau mais uma oportunidade de demonstrar as diferentes maneiras pelas quais a corrupção é, na verdade, transmitida de geração a geração, sem que tenha a sua origem na natureza humana.

Assim, diz Rousseau:

a cada ensinamento precoce que queremos inculcar em suas cabeças, plantamos um vício no fundo de seus corações; professores insensatos acreditam fazer maravilhas tornando-as más para lhes ensinar o que é a bondade; e depois nos dizem com gravidade: assim é o homem (Rousseau, 2004, p. 94).

Enquanto no *Contrato Social* Rousseau trata fundamentalmente do plano do *dever ser* (isto é, das condições sem as quais a organização civil dar-se-ia antes por abuso do que por poder autorizado e legítimo), para só depois partir para aquilo que

Salinas Fortes chama de *máximas de política*⁴; no *Emílio*, Rousseau parte desde o início de máximas práticas, alternando crítica aos costumes educacionais estabelecidos, recomendações para uma educação adequada e argumentação em defesa destas recomendações.

No *Contrato Social*, uma vez estabelecidos os mecanismos institucionais de legitimidade do Estado, Rousseau parte para orientações sobre problemas práticos da vida política, sobretudo a partir do Capítulo VII do Livro II. Orientações estas que visam direcionar os esforços (com estratégias sagazes e exemplos históricos que definem a arte política) para o bom funcionamento daqueles mecanismos institucionais de legitimidade do Estado. E que levem os homens, mesmo que inconscientemente, à austeridade republicana e à defesa de sua própria liberdade.

De certo modo, Emílio, enquanto ser humano em formação, também precisa ser protegido de si mesmo. Ou melhor, precisa ser protegido de uma educação que o transforma em inimigo de si próprio; que converte seus desejos individuais em impulso por tirania, na medida em essa educação o leva a acreditar que tem, como sua propriedade, a força daqueles que o servem.

É assim que se tornam importunas, tiranas imperiosas, más e indomáveis, progresso este que não vem de um espírito natural de dominação, mas que dá tal espírito a elas, pois não é necessária grande experiência para perceber como é agradável agir pelas mãos de outrem e só precisar mexer a língua para fazer com que o universo se mova (Rousseau, 2004, p. 57).

Rousseau expressa inúmeras vezes a dificuldade de propor algo novo, tanto no campo da política quanto no da educação. Isto porque os homens estão por demais presos aos seus costumes, aos preconceitos – pois estes, tal qual *feridas abertas*, sequer suportam o toque. Por isso, o filósofo é frequentemente acusado de evitar ou negligenciar questões como: de que modo se daria a transição de um Estado ilegítimo para um Estado legítimo? Ou ainda esta segunda: como promover uma educação baseada nos paradigmas de *Emílio*, sem reunir as mesmas condições para tanto, tal como um preceptor exclusivamente dedicado à formação do aluno?⁵ E não são poucas as dificuldades e limitações que Rousseau enxerga para o êxito político e educacional. No Livro I do *Emílio*, por exemplo, o autor declara:

Não posso encarar como instituição pública esses ridículos estabelecimentos chamados colégios. Tampouco considero a educação da sociedade, pois tendendo essa educação a dois fins contrários, não atinge a nenhum dos dois; só serve para criar homens de duas faces (Rousseau, 2004, p. 13).

Entretanto, quando neste mesmo tratado sobre educação o preceptor reflete junto ao aluno acerca da dificuldade de, como diz Rousseau, ser um *cidadão* sem *pátria* (isto é, constituir-se como sujeito que reconhece o seu dever junto à coletividade, precisamente em um contexto que não premia e sequer exige este

⁴ Para a distinção em Rousseau entre “os princípios do direito” e as “máximas da política”, veja-se a Introdução de *Rousseau: da Teoria à Prática*, especialmente as páginas 36 e 39.

⁵ Ambas as questões (sobretudo a primeira) são abordadas, por exemplo, por Dennis Rasmussen, em seu *The Problems and Promise of Commercial Society - Adam Smith's Response to Rousseau*.

reconhecimento), o autor apresenta uma espécie de pragmatismo político e relativização dos princípios do direito, assaz particular:

se te falasse sobre os deveres do cidadão, perguntar-me-ias talvez onde está a pátria. Estarias enganado, porém, caro Emílio, pois quem não tem uma pátria tem pelo menos um país. Há sempre um governo e simulacros de leis sob os quais ele vive tranquilo (Rousseau, 2004, p. 700).

Eis um dos pontos em que o *Contrato Social* e o *Emílio*, a política e a educação, tocam-se mais profundamente na obra de Rousseau. Em um Estado bem constituído, o contexto, a cultura e o ar da liberdade republicana inspiram por si o amor aos costumes (traduzidos em leis); o amor àquela liberdade, em suma. Mas, em um Estado degenerado, onde reinam a desigualdade e a servidão, é preciso ensinar o homem a amá-la – mesmo que este amor à liberdade não se dê por meio de amor a costumes e a leis, os quais, por serem igualmente degenerados, deve-se desprezar. Mesmo, enfim, que este sentimento patriótico se manifeste, por uma pátria que se deseja ter, e não por aquela que existe.

No entanto, é preciso saber valorizar o que existe, isto é, *os simulacros de leis sob os quais se vive tranquilo*, pois, por piores que sejam estas leis, cumprem elas a função de estabelecer uma ordem, sem a qual (pelo estado de degeneração dos povos modernos) vigoraria o estado de decomposição social absoluta (Rousseau, 2004, p. 700). Temos assim que, no pensamento de Rousseau, a transição do Estado ilegítimo para o Estado legítimo se dá pela arte política; e que a própria educação é, por excelência, uma arte política. Trata-se, como diz Hannah Arendt, em tom crítico, de um

ideal político impregnado de Rousseau e de fato diretamente influenciado por Rousseau, no qual a educação tornou-se um instrumento da política, e a própria política foi concebida como uma forma de educação (Arendt, 1972, p. 225).

Se Arendt não vê neste *ideal* rousseauiano, tal como presente na educação do século XX, senão uma desresponsabilização dos adultos em relação às crianças e a projeção de suas esperanças políticas sobre elas, Rousseau, numa perspectiva mais ampla do que a da crítica arendtiana, estabeleceu a sua própria concepção de ação política através de metáforas que remetem ao universo do ensinar – e, assim, relacionam a política à educação. Mas mesmo a concepção de educação do filósofo de Genebra é bastante particular; de modo que, quando se trata dos adultos, cidadãos de um corpo político, aquilo que o autor chama de educação pública ocorre, antes de tudo, nas manifestações coletivas, como as

festas públicas; tenhamo-nas em ainda maior número, e ficarei ainda mais encantado. Mas não adotemos esses espetáculos exclusivos que encerram tristemente um pequeno número de pessoas num antro escuro; que as mantém temerosas e imóveis no silêncio da inação; que só oferecem aos olhos biombo, pontas de ferro, soldados, aflitivas imagens da servidão e da desigualdade. Não, povos felizes, não são estas as vossas festas! É ao ar livre, é sob o céu que deveis reunir-vos

e entregar-vos ao doce sentimento de vossa felicidade! (Rousseau, 1994, p. 128).

Ao traçar fronteiras bem demarcadas entre aquilo que convém, em termos de educação pública, aos adultos e aquilo que convém às crianças, Rousseau visa, todavia, conduzir ambos para finalidades parecidas; assim como os meios pelos quais se dão estas respectivas conduções não são de todo dessemelhantes. Como a criança não se encontra em estado de corrupção de sua natureza, cumpre antes *despistar a natureza segundo as suas próprias direções*.

Além disso, com a criança, a educação tem um trabalho de longo prazo; mas em relação aos adultos, que já interagem politicamente com os demais particulares e com o próprio corpo político, cabe uma abordagem que vise guiá-los desde logo ao apego aos costumes comuns de sua comunidade; e, através deste apego, a uma ligação estreita entre eles próprios.

Assim, no que tange à educação pública dos adultos, compreendida esta enquanto ação política, é preciso antes de tudo criar o espírito comum, atuando sobre os costumes, sobre as preferências culturais já estabelecidas – não como quem tem a vã pretensão de alterá-las ao bel prazer; mas como quem exerce a verdadeira arte política, no mais específico sentido rousseauiano. Isto porque Rousseau vê nesta ligação entre os homens (por via de seus costumes comuns) a chave mestra de uma disposição patriótica – disposição esta que, por sua vez, consiste no primeiro passo para a reconstituição de uma convivência igualitária. Naquilo que concerne à criança e ao jovem, por outro lado, também é a educação que os guiará a esta disposição, pois, para Rousseau,

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 a 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).

Enquanto arte política, também a educação que se faz por meio da instrução escolar tem como finalidade (assim como as festas cívicas e uma sábia legislação) conduzir o homem a um estado de ligação coletiva com os seus concidadãos que, por sua vez, os conduzirá ao sentimento de sua liberdade – esta entendida como autodeterminação. Isto é, o estreitamento do liame social entre os concidadãos, faz com que o espírito de comunidade seja neles despertado: este é precisamente *o ato pelo qual um povo é povo*; e este espírito, segundo Rousseau, favorece relações igualitárias e mesmo a participação política (Rousseau, 1991b).

No *Contrato Social*, Rousseau resolve a *questão contratualista* afirmando que a única maneira pela qual *eu posso ser livre obedecendo* é se eu não obedeco senão a mim mesmo. E isto se dá apenas quando eu, enquanto soberano (povo reunido), delibero sobre a lei que eu mesmo terei que obedecer. Daí a definição rousseauiana, adotada pela posteridade do direito internacional, que define como um país livre aquele em que o povo soberanamente encontra vias institucionais para participar das

decisões coletivas – especialmente da elaboração das leis, os *registros de nossas vontades*.

Pois, como diz Rousseau,

os compromissos que nos ligam ao corpo social só são obrigatórios por serem mútuos, e tal é sua natureza, que, ao cumpri-los, não se pode trabalhar por outrem sem também trabalhar para si mesmo. Por que é sempre certa a vontade geral e por que desejam todos constantemente a felicidade de cada um, senão por não haver ninguém que não se aproprie da expressão *cada um* e não pense em si mesmo ao votar por todos? – eis a prova de que a igualdade de direito e a noção de justiça, por aquela determinada, derivam da preferência que cada um tem por si mesmo, e, conseqüentemente, da natureza do homem; a prova de que a vontade geral, para ser verdadeiramente geral, deve sê-lo tanto no objeto quanto na essência; a prova de que essa vontade deve partir de todos para aplicar-se a todos (Rousseau, 1991, p. 49).

Para que o homem perceba, contudo, a importância desta participação e desta liberdade política faz-se necessária a educação – seja aquela que se dá pelos costumes, pelas festas cívicas, pela legislação, ou por meio da própria instrução, escolar ou doméstica⁶. Isto porque apenas pela educação (concebida, portanto, por Rousseau como expediente fundamentalmente político) pode-se, diante de um povo já perdido em sua servidão, *conduzir sem violência e persuadir sem convencer* (Rousseau, 1991, p. 59).

Temos assim o *Contrato Social* e o *Emílio*, no corpus de Rousseau, como obras decisivas e complementares de um mesmo pensamento político. Pensamento que se divide, de um lado, em *princípios do direito* (pautados antes pelo sentido profundo do que significa uma associação política) e, de outro lado, em *máximas de política*, que se expressam antes como uma sabedoria, uma arte política, a qual se pauta, por sua vez, por uma teoria do homem e de sua história – teoria esta que é seguramente melhor compreendida com a leitura comparativa destes dois tratados políticos que Rousseau deixou para a posteridade do pensamento político, filosófico e educacional.

Referências Bibliográficas

ARENDT, H. *A Crise na Educação*, in *Entre o Passado e o Futuro*; tradução: Mauro W. Barbosa de Almeida – São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

⁶ Sublinhamos aqui também a *religião civil* como expediente da política rousseauiana para a condução dos homens na direção da austeridade republicana. Expediente este, contudo, que se distingue dos demais por acumular, segundo o próprio Rousseau, uma série de desvantagens. E razão por que em nenhum momento o autor o inclui entre os que denomina *educação pública*.

BOTO, C. *A escola do homem novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editoria da UNESP, 1996.

CALÇA, R. P. *Duas escolas, duas expressões do Iluminismo - Rousseau e Condorcet: o futuro que o passado ousou projetar*. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FORTES, L. R. S. *O engano do povo inglês*. Revista Discurso, n. 8, São Paulo, 1978.

———. *Paradoxo do espetáculo*. São Paulo: Discurso Editorial, 1997.

———. *Rousseau da Teoria à Prática*. São Paulo: Editora Ática, 1976.

FRANCISCO, M. de F. S. *A cena pedagógica do cultivo do jardim no Emílio de Rousseau*. Cadernos de Pesquisa, UFMA, n. 22, n. especial, 2015, p. 97-106.

———. *A primeira lição moral: o episódio das favas no Emílio de Rousseau*. Cadernos de História & Filosofia da Educação, São Paulo, v. II, n. 4, p. 35-42, 1998.

RASMUSSEM, D. *The Problems and Promise of Commercial Society - Adam Smith's Response to Rousseau*; Penn State University Press, 2008.

ROUSSEAU, J. J. *Carta a D'Alembert*; tradução: Roberto Leal Ferreira. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

———. *Confissões*; tradução: Fernando Lopes Graça, Lisboa: Editora Relógio d'Água, 1988.

———. *Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada*; tradução: Luiz Roberto Salinas Fortes, São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

———. *Discurso Sobre a Economia Política*; tradução: Maria Constança Peres Pissarra – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996. (Clássicos do pensamento político; 15).

———. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*; tradução: Lourdes dos Santos Machado. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1991 (Os Pensadores).

———. *Do Contrato Social*; tradução: Lourdes dos Santos Machado. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1991 (Os Pensadores).

———. *Emílio, ou, Da educação*; tradução: Roberto Leal Ferreira – 3ª ed., São Paulo: Editora Martins Fontes, 2004.

———. *Ensaio sobre a origem das línguas*; tradução: Lourdes dos Santos Machado. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1991 (Os Pensadores).

———. *Júlia ou A Nova Heloísa*; tradução: Fulvia M. L. Moretto. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

———. *Projeto de constituição para a Córsega*; tradução de Lourdes dos Santos Machado. Introdução e Notas de Lourival Gomes Machado. Porto Alegre: Editora Globo, 1962.

SOUZA, M. das G. de. *Apresentação*. In: CONDORCET, J. A. N. de C., Marquês de. *Esboço de um Quadro Histórico dos Progressos do Espírito Humano*; tradução. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

———. *Ilustração e História – O Pensamento Sobre A História no Iluminismo Francês*. São Paulo: Discurso Editorial/Fapesp, 2001.

———. *Natureza e Ilustração: Sobre O Materialismo de Diderot*. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

Recebido para publicação em 22-05-18; aceito em 25-06-18