

## DEVIR POLÍTICO E EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO DO SUJEITO POLÍTICO PARA O ESTADO EM JEAN JACQUESS ROUSSEAU

Carlos Fredeyck Machado Cavalcante\*

**Resumo:** O artigo em questão buscou dimensionar a relação existente entre os princípios defendidos por Jean Jacques Rousseau (1712-1778) em sua teoria educacional em paralelo com sua teoria política pautada na ideia de contrato social. Para tanto, tomamos como objetos centrais da pesquisa as obras *Do Contrato social* e *Emílio* que juntamente com outros textos do autor, tendo como metodologia uma investigação comparativa, levantamos a hipótese de que não é possível tratar de ambas as questões de forma separada destacando que há uma relação de continuidade entre a ideia de formação moral dos indivíduos e a construção de uma sociedade moralmente aceita.

**Palavras-chave:** Rousseau. Educação. Política.

## POLITICAL DEVELOPMENT AND EDUCATION: THE FORMATION OF THE POLITICAL SUBJECT TO THE STATE IN JEAN JACQUESS ROUSSEAU

**Abstract:** The article in question sought to measure the existing relationship between the principles defended by Jean Jacques Rousseau (1712-1778) in his educational theory in parallel with his political theory based on the idea of social contract. For that, we take as central objects of the research the works of the Social Contract and Emílio that together with other texts of the author, having as methodology a comparative investigation, we raise the hypothesis that it is not possible to address both issues separately, highlighting that there is a continuity between the idea of moral formation of individuals and the construction of a morally accepted society.

**Keywords:** Rousseau. Education. Policy.

Rousseau, ao escrever *Emílio*, faz menção a Platão tratando de uma de suas principais obras: *A República*. O filósofo de Genebra chama a atenção para o fato de que, ao contrário do que o título diretamente indica, esta não é uma obra de cunho político e sim “o mais belo tratado de educação jamais escrito” (ROUSSEAU, 1999, p.

---

\* Mestre em Filosofia pela UECE – Universidade Estadual do Ceará (2019), Área de concentração em Ética, na linha de pesquisa Ética e Filosofia Política. Graduado em Filosofia pela UECE – Universidade Estadual do Ceará (2016).

12). Gatti valendo-se do mesmo recurso inverteu a forma interpretativa dada a *Emílio* afirmando que “embora considerado um texto essencialmente pedagógico [...] é na realidade um escrito cuja inspiração de fundo é política”<sup>1</sup>. Concordando com essa tese, observamos que os principais pontos defendidos em *Do Contrato Social* são destacados em *Emílio*, constituindo este uma parte fundamental do todo da obra de Rousseau. Diante disso, admite-se, como hipótese, que o percurso tomado no intuito de garantia de uma sociedade convencional, moralmente justificada por meio do pacto social, deva ter como desfecho uma ideia de paideia difusa, dando maior sentido ao interesse de formação do cidadão do mundo em consonância com a forma contratual de exercício da comunidade política.

De modo geral, podemos apresentar a passagem do *Discurso sobre a economia política* em que se explicita a questão principal sobre a qual queremos dar destaque, buscando arrolar o interesse da formação de uma comunidade política ao interesse de formar um cidadão apto a viver tal perspectiva:

A pátria não pode subsistir sem a liberdade, nem a liberdade sem a virtude, nem a virtude sem os cidadãos; isso é possível quando os cidadãos são educados para tal, caso contrário têm-se apenas escravos ruins, começando pelos próprios chefes de Estado. Ora, formar cidadãos não é trabalho para um dia e, para que se façam homens, é preciso instruí-los desde crianças. Se me disserem que alguém tem homens para governar, direi que não se deve buscar fora da natureza deles uma perfeição que não podem alcançar, como não se deve querer destruir neles as paixões; a execução de semelhante projeto não seria nem desejável nem possível (ROUSSEAU, 2017, p. 31-32).

Com base nesse raciocínio, infere-se que, para Rousseau, o agir político e a formação ética do cidadão possuem uma relação necessária. Em outros termos, da ideia de qual sociedade se quer ver fundada, caminha-se para a resposta de que cidadão é possível existir. Ao mesmo tempo em que é pensada a solução que torne a sociedade política viável, pode surgir com ela a obrigação de pensar um comportamento no âmbito da moralidade, proveniente dos indivíduos, que deve ser requerido e pensado seu vir a ser, levando a crer que “é preciso estudar a sociedade pelos homens e os homens pela sociedade; quem quiser tratar separadamente a política e a moral nada entenderá de nenhuma das duas” (ROUSSEAU, 1999, p. 309). A partir disso, é possível perceber que

---

<sup>1</sup> GATTI, 2015, p. 72.

a prática educativa pode ser uma ferramenta política e tal ligação, uma vez pensada de forma separada, faz com que o ideal de sociedade moralmente aceita ganhe mais aspectos utópicos, por não levar em conta os indivíduos como são em si, bem como podem tornar a ser em prol da sociedade.

Nos *Discursos*, Rousseau mostram-nos alguns pormenores existenciais do sujeito político. O olhar criterioso de Rousseau, nesses textos, colaborou para que diversos tipos de corrupção ficassem mais claros, avançando com tal discussão no âmbito antropológico e, posteriormente, por meio de uma abordagem sociológica, na qual o vício foi primeiramente observado. Nessa perspectiva, indicar um problema a ser corrigido, no âmbito social, sem prosseguir com uma avaliação prévia dos indivíduos em suas singularidades, poderia redundar em uma abordagem vã e, por fim, infrutífera.

Por essa razão, muito embora o pacto social tentasse suprimir ao máximo a decadência dos indivíduos vinculados ao prisma do amor-próprio<sup>2</sup>, leva em consideração em seu estabelecimento que os indivíduos podem garantir sua liberdade por meio do contrato do qual participam. Não obstante, pode-se avançar mais um pouco, para melhor garantir que a possibilidade da liberdade dos indivíduos realize-se em comunhão, e é daí que surge a proposta educativa como uma intervenção que possa servir de fio condutor para que uma atuação cidadã possa efetivar-se com destreza. Diz Rousseau nas *Considerações sobre o governo da Polônia* (1782):

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 (ROUSSEAU, 1982,

---

<sup>2</sup> Dalbosco sobre a questão da saída do homem do amor de si para o amor próprio defende, a partir de outros autores, a ideia de que o amor-próprio embora tivesse um cunho negativo em sua filosofia política traz consigo uma vertente otimista quanto á formação do sujeito uma vez que segundo sua defesa a filosofia da educação de Rousseau acredita na educação do amor-próprio. Diz ele: "Em síntese, enquanto o amor de si caracteriza a independência do ser humano no sentido de seu isolamento em relação aos demais, o amor-próprio é um sentimento eminentemente social que denota a importância de se ver a dependência ao outro como condição da formação de si mesmo. Essa dependência recíproca possui, em princípio, uma neutralidade moral, podendo tornar-se tanto destrutiva, quando dominada pelas paixões maldosas, ou construtiva, na medida em que é orientada pela virtude. Na concepção de Rousseau, segundo Neuhouser, o processo formativo educacional possui papel decisivo na orientação do amor-próprio e, por conseguinte, no direcionamento das paixões humanas. Portanto, a formação humana torna-se critério definidor da direção que o amor-próprio pode tomar." (DALBOSCO, 2016, p. 99).

p. 36).

É evidente o fato que o agir educacional requer uma compreensão mais precisa sobre os indivíduos, para melhor esclarecer qual tipo de conduta é possível para que sejam efetivados os interesses da comunidade política pactual. Isso porque, como Rousseau explicita em sua teoria política, a desigualdade que há entre os indivíduos em estado de natureza não tem impactos tão negativos para a comunidade, ao passo que no estado civil as desigualdades, ocorridas entre os indivíduos, redundam em males com consequências mais danosas, pelo simples fato de que advém dos diferentes tipos de instituições. Ao contrário do que quando estavam em estado de natureza, que encerrados em si mesmos não podiam ver suas peculiaridades servirem como fontes de prejuízos ao próximo, à introdução de modos de agir, distintos no estado civil, tem relevância mais precisa na natureza dos indivíduos e logo, da sociedade, reforçando, assim, a corrupção que tanto o agir educacional quanto a ação do Legislador devem negar.

Portanto, é por intermédio de um ato educacional que se poderia promover uma tentativa de aproximação entre o interesse político e a situação vigente<sup>3</sup>. Rousseau ressalta, ao tratar das medidas que possam garantir a moralidade em uma sociedade política, esse papel da educação afirmando que:

Uma das máximas fundamentais do governo popular ou legítimo é a educação pública, segundo as regras prescritas pelo governo e os magistrados estabelecidos pelo soberano. Se as crianças são educadas em comum sob o princípio da igualdade, se são imbuídas das leis do Estado e das máximas da vontade geral, se são instruídas a respeitá-las acima de todas as coisas, se são envolvidas por exemplos e objetos que lhe falam o tempo todo da mãe terna que os alimenta, do amor que tem por elas, dos bens inestimáveis que recebem e do reconhecimento que lhe devem, não se pode duvidar que aprendem assim a querer mutuamente como irmãos, a querer apenas aquilo que quer a sociedade, a substituir o falatório vão e estéril dos sofistas por

---

<sup>3</sup> Starobinski, por meio de uma análise, antagoniza duas perspectivas interpretativas quanto à questão da relação de coadunação de interesses que permeiam as obras de Rousseau, destacando que: “A interpretação de Engels une o Contrato ao segundo Discurso, passando pela ideia de Revolução (a “negação da negação”). Kant e mais recentemente Cassirer também consideram o pensamento teórico de Rousseau como um todo coerente. Nele encontram a mesma dialética, o mesmo ritmo ternário do pensamento. No entanto, para chegar à reconciliação dos termos opostos, eles não passam pela ideia de revolução, mas atribuem uma importância decisiva à educação. O momento final é o mesmo: a reconciliação da natureza e da cultura em uma sociedade que redescobre a natureza e supera as injustiças da civilização. [...] Kant e Cassirer escolhem intercalar o Emílio e as teorias pedagógicas de Rousseau, para estabelecer o elo necessário entre as análises do Segundo Discurso e a construção positiva do Contrato” (STAROBINSKI, 2011, p. 48-49).

ações de homens e de cidadãos, e um dia se tornarão os defensores e os pais da pátria, da qual foram por muito tempo filhos (ROUSSEAU, 2017, p. 33-34).

Rousseau chama a atenção para o fato de que a educação, no âmbito social, deva ser uma atividade que não pode ocorrer de forma aleatória, uma vez que, não dada à devida importância para a intervenção educativa, retirando seu caráter de urgência, pode trazer consequências funestas, que façam do ato pedagógico uma ação desprovida de consequências úteis, uma vez que os perigos que rondam a natureza humana podem ser “obra do hábito e dos vários gêneros de vida que os homens adotam em sociedade” (ROUSSEAU, 1988, p. 61). Diz Rousseau:

Não é mais tempo de mudar nossas inclinações naturais, quando elas já tomaram seus rumos e o hábito já se somou ao amor-próprio; não é mais tempo de sairmos de nós mesmos, quando o eu humano concentrado em nossos corações já adquiriu essa desprezível atividade que absorve toda virtude e faz a vida das pequenas almas. Como o amor à pátria poderia germinar no meio de tantas outras paixões que o sufocam? E o que resta aos cidadãos que têm um coração já dividido entre a avareza, um amante e a vaidade? (ROUSSEAU, 2017, p. 32-33).

No *Discurso sobre economia política*, a questão do prazo de validade do agir educacional é levantada sob a ideia de que é no surgimento biológico do indivíduo que surge também a necessidade de trabalhar em benefício da causa da formação do cidadão<sup>4</sup>, determinando práticas para o exercício da cidadania. Formar cedo um cidadão é não deixar tardar a eficácia da educação e, ao mesmo tempo, ter poder sobre a possibilidade de afastar o vício, silenciando de algum modo a voz do amor-próprio. Portanto: “[...] formar cidadãos não é trabalho para um dia, e para que se façam homens, é preciso instruí-los desde crianças” (ROUSSEAU, 2017, p. 32).

A educação pode servir de instrumento para infundir na consciência dos homens o ordenamento requerido pela comunidade política, preparando-os, assim, para um modo de agir, requerido na forma adequada pela vida comum. A força que uma prática educativa exerce, indo de encontro aos interesses da comunidade, pode inibir hábitos,

---

<sup>4</sup> Deve-se aqui destacar a posição de Claudio Dalbosco sobre a relação estreita entre a agir educativo e a questão política de ordem social: “Desse modo, a ordem moral que alicerça a estrutura político-jurídica da ordem social deve, por sua vez, estar apoiada num projeto educacional, isto é, a própria ordem moral precisa ser formada pedagogicamente e tal formação, que deve começar já na infância, estende-se por toda a vida do homem” (DALBOSCO, 2011, p. 28).

formando de diferentes maneiras o modo de expressar a cidadania. Dentro da ótica de Rousseau, esses interesses não devem sujeitar os indivíduos à anulação de si, e, logo, o agir educativo deve ter como finalidade serem contrárias às ações que levam ao vício ou à anulação de qualquer indivíduo, estabelecendo, portanto, como “primeiro de todos os bens [...] a liberdade” (ROUSSEAU, 1999, p. 76).

A garantia de um bom cidadão é tomada como objetivo do fazer educativo para a formação humana, sobretudo porque “não é suficiente dizer aos cidadãos que sejam bons, é preciso ensiná-los a ser” (ROUSSEAU, 2017, p. 25), e tal ensinamento, embora seja “a primeira de todas as utilidades [,] ainda está esquecido” (ROUSSEAU, 1999, p. 4).

Contudo, pode haver uma insuficiência nas implicações advindas do contrato social, onde pela via da Lei se expressa a vontade geral, para encerrar a proposta política, porque ele carece de uma colaboração que somente a educação pode garantir. A partir de então, surgem questões que podem servir de norteamento para o entendimento do desfecho da proposta política em Rousseau. Qual ordenamento metodológico deve servir de pressuposto para uma avaliação do sujeito, em relação ao qual se deve propor uma educação? De que maneira, considera-se o indivíduo para o qual se quer tal educação e que medidas devem guiar o preceptor diante do desafio da sua prática educativa? Resolvidas tais questões, podemos ter como consequência uma possível solução para barrar as intempéries sociais voltadas sobre os homens.

Da mesma forma que Rousseau, ao tratar da inserção do homem no estado civil, utilizou o recurso do estado de natureza como precedente à corrupção e ao vício humano, ao tratar da questão da possibilidade de que haja uma educação moral do sujeito político, coube a ele também utilizar-se de outro recurso hipotético. Imaginar um aluno ideal, para propor por meio dele uma idiossincrática prática educativa, que destoava do modelo vigente, propondo uma nova concepção acerca da criança, foi a saída encontrada pelo filósofo para elaborar a tarefa fundamental da possível construção de “indivíduos autônomos que se identificam com o todo político de que fazem parte no sentido de que colocam as leis de que eles mesmos são autores acima dos interesses que

possuem enquanto indivíduos naturais”.<sup>5</sup>

Rousseau ao propor um modelo de intervenção educacional parte de pressupostos diferenciados em relação à sua época, principalmente na forma de enxergar a constituição biológica e cognitiva dos educandos que seriam as crianças.<sup>6</sup> Seu pensamento aponta para a ideia de que existem distinções formativas entre um adulto e uma criança, e, se da mesma forma que para conhecer bem o vício e a desigualdade entre os indivíduos é necessário olhar melhor para o homem, entender as peculiaridades da infância poderia ser um ponto de partida para protagonizar uma educação coerente. Parece-nos que há um mal em enxergar o educando a partir de uma subjetividade desprovida de alteridade por quem tem a função de educá-la. Ser criterioso, na percepção, da criança recai em um ato salutar que Rousseau tomou para si como de extrema necessidade. Diz ele:

Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem. Eis o estudo a que mais me apliquei, para que, mesmo que meu método fosse quimérico e falso, sempre se pudessem aproveitar minhas observações. Posso ter visto muito mal o que se deve fazer, mas acredito ter visto bem o sujeito sobre o qual se deve agir (ROUSSEAU, 1999, p. 4).

De modo similar indícios que apontam a necessidade de se estabelecer a relação entre o devir político e a prática educativa, seja nas passagens retiradas de sua teoria política pautada na ideia de pacto social, seja no *Emílio*, um dos destaques mais eficazes no intuito de estabelecer tal relação consagra-se dentro do corpo das *Considerações sobre o governo da Polônia* e sua reforma projetada (1782). É neste escrito, que Rousseau, por meio de um pedido que lhe foi feito, toma como tarefa expor sua teoria política de modo a ser praticada pela comunidade política polonesa. Ele requer, para essa comunidade, normatização e funcionamento situando a ação pedagógica como uma

---

<sup>5</sup> Salinas Fortes por meio de uma *Apresentação* inserida na obra *Considerações acerca da Polônia*, a qual ele traduziu, faz essa colocação (FORTES, 1982, p. 14).

<sup>6</sup> Cláudio Dalbosco chama a atenção para “[...] como um ser pequeno e em permanente desenvolvimento, a criança, tem a vida inteira pela frente, com um futuro todo aberto diante de si. Nessa circunstância, educadores adultos não podem saber o que realmente tal futuro venha a ser e, por um princípio ético pedagógico, não devem querer antecipá-lo dogmaticamente. É justamente esse ponto que Rousseau vê como deficitário na educação de sua época (*éducation barbare*), porque ela projeta, autoritariamente, um futuro distante no mundo presente da criança, impedindo-a de viver a alegria de sua infância” (DALBOSCO, 2001, p. 30).



medida preliminar e indispensável<sup>7</sup>, que chega a ser adjetivada com grau axiológico superior às intervenções das leis. Diz Rousseau:

De resto, não é por meio de leis suntuárias que se consegue extirpar o luxo. É do fundo dos corações que se deve arrancá-lo, lá imprimindo gostos mais sadios e mais nobres. Proibir as coisas que não se deve fazer é um expediente inepto e vão, se não se começa por não fazê-las odiar e desprezar e a desaprovação da Lei só é eficaz quando vem em apoio à do juízo. Quem quer que se abale a instituir um povo deve saber dominar as opiniões e por meio delas governar as paixões dos homens [...]. A simplicidade nos costumes e na indumentária é menos o fruto da Lei do que da educação (ROUSSEAU, 1982, p. 36).

Podemos entender que a educação é figura preambular para negar a corrupção dos indivíduos exercendo o papel de “o mais importante assunto do Estado” (ROUSSEAU, 2017, p. 34). Educar uma criança é poder trabalhar em prol de uma racionalidade em germe que há nela, levando-a a uma autonomia que sobrepuja qualquer proposta de torná-la totalmente alienada. Assim, tendências tais como a ideia de que possa haver uma humana subserviência desmedida, não têm arcabouço nem pessoas suficientes para entendê-las como verdades inquestionáveis. Portanto, a educação situa-se na condição de pressuposto para garantir os interesses de uma comunidade política sob os auspícios do pacto social.

Dado o fato de que é sob os ditames de um devir político que a educação promove sua incumbência<sup>8</sup>, a moralidade, no ponto de vista geral da comunidade política, pode ser entendida fazendo-se por meio do pacto social, sendo que se fortalece ao passo que a educação, atuando de forma efetiva e bem direcionada, postula os padrões coerentes em que os indivíduos se inserem. Da mesma forma que a vontade particular pode ser perversa ao interesse maior da comunidade política que é a vontade geral, no âmbito educacional pode fazer-se presente uma medida educativa que, ao contrário de conciliar os interesses que ajudam a compor forma a uma sociedade política moralmente aceita e vislumbrem o sujeito tornando-o figura apta a viver sob a lógica onde ele se sinta como membro de algo maior, faz com que os indivíduos se insiram em um panorama de pura depravação, sendo, portanto, subservientes a uma

---

<sup>7</sup> Ver ROUSSEAU, 1982, p. 40.

<sup>8</sup> Segundo Maria Pissarra: “[...] a educação é a única ‘revolução’ proposta por Rousseau: age sobre as sociedades já formadas (mesmo que limitadamente) e age sobre o cidadão ainda em formação, sendo esta a sua grande função” (PISSARRA, 2005, p. 72).



vontade alheia. A má educação deve ser considerada, conseqüentemente, sob o ponto de vista das prerrogativas as quais são levados tanto os indivíduos quanto a sociedade na qual se inserem. Seus impactos foram bem delimitados por Rousseau em virtude de seu cunho negativo, distanciando o homem das condições preliminares para se formar cidadão.

Conforme o dito até aqui, podemos inferir que a atenção para uma ação eficaz resume toda a intencionalidade da solução para se obter uma comunidade política em bom funcionamento. Por essa razão, adquire uma centralidade à possibilidade de que tanto o legislador, (figura central dentro da lógica pactual de Rousseau) como o educador se encontram, em suas respectivas atividades, diante de uma situação comum, a de ter que tornar sua ação eficaz ante uma realidade dada, o que torna a ação de ambos dotados da necessidade de uma acuidade singular. Da mesma forma que para que a ação do legislador seja eficaz, e deve sê-lo, é preciso em primeiro lugar saber como se encontram os graus de virtude e vício estabelecidos nos povos, para os quais se pensará uma intervenção. Em outros termos, é preciso dar ênfase aos perigos de uma não regulação entre o ato político e a situação política apresentada.

Há, no interior deste pensamento, uma ideia de gradação de estágios. Nesse caso, uma atividade tem valor a depender de algumas exigências apriorísticas, que determinam esses estágios, de tal modo que a ação do legislador pode ser propícia ou nefasta<sup>9</sup>, a depender do status quo que se configura diante dele. Vejamos o que diz Rousseau:

Há para as nações, como para os homens, uma época de juventude ou, se quiserem, de maturidade, pela qual é preciso aguardar antes de submetê-los – nações e homens – a leis; a maturidade de um povo nem sempre, porém, é facilmente reconhecível e, caso seja antecipada, põe-se a obra a perder. Certo povo já ao nascer é disciplinável, um outro não o é senão ao fim de dez séculos. Os russos jamais serão verdadeiros policiados, porque o foram cedo demais (ROUSSEAU, 1987, p. 61).

Logo, põe-se em evidência que não é somente a boa intenção atrelada ao preparo de um legislador que faz com que ele obtenha êxito em sua empreitada, pois, como pudemos destacar, se foi possível pensar uma legislação para a Polônia, foi porque se

---

<sup>9</sup> Ler SOUZA, 2006.

levou em consideração a situação em que se encontrava aquele povo. De modo parecido, pensamos que o mesmo princípio pode também valer para a ação do educador; o que poderia fazer de sua metodologia uma configuração parecida com a de um legislador. Isso também demonstra a sagacidade de Rousseau de ter o cuidado com a afirmação de que uma má formação humana seja possivelmente fruto de uma ação desprovida de temperança.

Com base nisso, podemos agora enumerar três questões que dizem respeito à prática educativa, em conformidade com a proposta política de Rousseau, e que, caso sejam negligenciadas, podem ter consequências negativas: a questão cronológica do desenvolvimento do educando em conformidade com o agir educacional, a questão da forma de considerar o educando em seu aspecto formativo e a questão do método de ação do educador. De modo geral, nos detivemos aos dois primeiros problemas e o terceiro ainda deve ser explicitado através de uma reflexão mediante a retomada dos dois primeiros em conjunto, juntamente a hipótese que foi apresentada de uma possível verossimilhança entre a forma de considerar as prerrogativas que impactam a ação do legislador e as que impactam a ação de um educador.

A ação de um educador traz consigo uma proposta teleológica e, portanto, por se tratar de algo que visa um resultado requer um método. O exercício a ser empregado tem relações diretas com as consequências as quais se quer chegar. Rousseau propõe, através do *Emílio*, ter o máximo de cuidado com as relações sociais que põe em risco e contaminam o sujeito. Sua proposta educativa traz à tona a tentativa de resguardar o educando de todo tipo de deterioração existencial oriunda do meio social de onde brota a injustiça e coíbe-se a liberdade<sup>10</sup>, principalmente no momento em que os indivíduos estão mais propícios à recepção de tais infortúnios. O educador deve redobrar, portanto, sua perspicácia pedagógica para fazer com que sua intervenção seja efetivada, trazendo resultados que libertem os indivíduos. Rousseau chama a atenção para determinado período:

---

<sup>10</sup> Se Rousseau toma a liberdade como um pressuposto antropológico que o determina como ser que não deve aceitar nenhum tipo de imposição alheia a si, é na infância que se deve cuidar da liberdade. Em referência à liberdade diz ele: “O único que faz a sua vontade é aquele que não precisa para tanto colocar o braço de outrem na ponta dos seus. Segue-se daí que o primeiro de todos os bens não é a autoridade, mas a liberdade. O homem verdadeiramente livre só quer o que pode e faz o que lhe agrada. Eis a minha máxima fundamental. Trata-se apenas de aplicá-la à infância e todas as regras da educação decorrerão dela” (ROUSSEAU, 1999, p. 76).

O mais perigoso intervalo da vida humana é o que vai do nascimento até a idade de doze anos. É o tempo em que germinam os erros e os vícios, sem que tenhamos ainda algum instrumento para destruí-los. E, quando chega o instrumento, as raízes são tão profundas que já não é tempo de arrancá-las. Se as crianças saltassem de uma vez das tetas para a idade da razão, a educação que lhes damos poderia ser-lhes conveniente. Mas, segundo o progresso natural, precisam de uma educação totalmente contrária (ROUSSEAU, 1999, p. 91).

Segundo Rousseau, existe uma série de determinações que dizem respeito à natureza dos indivíduos de forma gradual que operam, não conforme o interesse de quem os quer educar para ser um cidadão, mas que fazem parte da identidade de cada membro da comunidade política de um modo geral. Conseqüentemente, negá-los é não ter a total compreensão do sujeito em si e, logo, é não poder ter a dimensão do sujeito para o qual se deve pensar uma tentativa de construção pedagógica.

É uma difícil tarefa manter uma alteridade na função de educador em relação ao educando. No caso de não ser possível tal empreitada recai-se em uma aporia a qual relega os envolvidos a uma situação caótica. Já a tentativa de querer de forma precipitada imprimir nos indivíduos saberes, sem compreender se estão aptos a recebê-los, aparece como uma preocupação central para Rousseau, no intuito de não tornar a educação uma prática que insere os indivíduos em uma condição perigosa. Diz Rousseau:

Lembraí sempre que o espírito de minha educação não é ensinar à criança muitas coisas, mas não deixar jamais entrar em seu cérebro ideias que não sejam claras e justas. Mesmo que ela não saiba nada, pouco me importa, contanto que não se engane, e só coloco verdades em sua cabeça para preservá-la dos erros que aprenderia em seu lugar. A razão e o juízo vêm lentamente, os preconceitos acorrem aos montes; é deles que é preciso protegê-la (ROUSSEAU, 1999, p. 211).

Uma vez apresentado que a prática educacional deva ser estabelecida de forma pretérita ao encadeamento do vício, e que a infância deva ser entendida como um período com especificidades distintas à vida do homem adulto e, portanto, que “é loucura querer [...] tornar douda uma criança” (ROUSSEAU, 1999, p. 212), é preciso definir quais ações do educador devem ser desencadeadas. Em outros termos, dito de modo negativo é preciso destacar quais práticas devem ser descartadas de lado para não serem, ao invés de instrumentos redentores do sujeito, ferramentas para estabelecer mais ainda a corrupção em que os indivíduos vêm a perder sua capacidade de autonomia.

Dentro de toda a obra filosófica de Rousseau tanto no referente às questões políticas quanto educacionais, é possível perceber que a ideia de liberdade se apresenta como uma categoria central que forma o sujeito e que é prerrogativa de uma obrigatoriedade participativa do indivíduo enquanto ser político. Sendo a liberdade tal instância antropológica, que faz do eu político um sujeito para as decisões, no âmbito social, um dos quesitos que certamente configuram uma má educação consiste justamente em praticar uma ação que vá contra a liberdade dos educandos. Dito de outra forma, qualquer prática educativa que veja nas crianças um ser para o outro, anulando-se por completo a sua individualidade deve ser entendida como um fracasso em prol de uma boa educação.

Inicialmente podemos destacar que sem um total entendimento do educando não há a possibilidade de consagrar a definição de uma boa ou má educação. A metodologia a ser empregada requer pressupostos conceituais que ajudam a demarcar a zona de atuação do preceptor. Sua intervenção deve partir de uma concepção de homem que tem consigo características que irão definir se a intervenção pedagógica pode ou não lhe servir de modo eficaz. A preocupação com a integridade dos indivíduos passa a ter primazia em relação a qualquer tentativa de ação efetiva em prol da prática educativa. Sua falha pode trazer sérios prejuízos a quem se quer educar conforme a natureza:

Tratai-a, pois conforme sua idade apesar das aparências, e evitai esgotar suas forças exercitando-as demais. Se aquele jovem cérebro se esquentar, se virdes que está começando a ferver, deixai-o primeiro fermentar em liberdade, mas não o provoqueis jamais, para que nem tudo se exale; e quando os primeiros espíritos se evaporarem, retende, comprime os outros, até que com os anos tudo se transforme em calor vivificante e em verdadeira força. Caso contrário, perderei vosso tempo e vosso trabalho, destruireis vossa própria obra e, depois de vos terdes indiscretamente embriagado com todos esses vapores inflamáveis, só vos restará um resíduo sem vigor (ROUSSEAU, 1999, p. 111).

Devemos destacar que a tentativa de projeção de um universo adulto em relação ao mundo infantil, que permeia a vida dos educandos, é um dos pilares centrais de uma má educação, sobretudo porque “a infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias, nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas

nossas” (ROUSSEAU, 1999, p. 86). Dentro deste parâmetro, historicamente<sup>11</sup> há um distanciamento de Rousseau em relação à maneira de considerar as intervenções educativas em seu contexto e vale ressaltar que tal distanciamento fez com que ocorresse uma espécie de inversão na forma de compreender o educando. De receptor passivo o mesmo passou a ser a figura central para o qual seria pensado um modo de agir educativo, destacando o interesse maior em não retardar o desenvolvimento dos indivíduos do que em querer aplicar-lhes algum tipo de ensinamento de modo apressado.

Basicamente a negação ao vício e à corrupção, bem como a não aquisição de preconceitos por parte do educando, apresenta-se como a principal preocupação para não ver surgir uma má educação. De modo distinto, o modelo protecionista de Rousseau buscou tardar interesses que só poderiam ser mais especificamente apresentados pela via de uma prática educativa com o advento de uma racionalidade que ainda estava em construção nas crianças e que, portanto, ao contrário do que era comum em sua época<sup>12</sup> caberia ao educador apenas atuar de forma negativa consistindo:

[...] não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro. Se pudésseis nada fazer e nada deixar que fizessem, se pudésseis levar vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos sem que ele soubesse distinguir a mão esquerda da direita, desde vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abririam para a razão; sem preconceitos, sem hábitos, ele nada teria em si que pudesse obstar o efeito de vossos trabalhos. Logo se tornaria em vossas mãos o mais sábio dos homens e, começando por nada fazer, tereis feito um prodígio de educação (ROUSSEAU, 1999, p. 91).

A proposta peculiar da educação negativa<sup>13</sup> não se limitou apenas ao *Emílio*.

---

<sup>11</sup> Rousseau, de forma generalizada, refuta a metodologia educacional de sua época da seguinte maneira: “Todos os que falam da educação das crianças seguem os mesmos preconceitos e as mesmas máximas, porque observam mal e refletem ainda pior. Não é nem pelo temperamento, nem pelos sentidos que começa a desorientação da juventude, mas sim pela opinião. Se se tratasse aqui de meninos educados nos colégios e de meninas educadas nos conventos, eu mostraria que isso é verdade, mesmo a respeito deles; pois as primeiras aulas que uns e outras recebem, e as únicas que dão frutos, são as aulas de vícios, e não é a natureza que os corrompe, é o exemplo” (ROUSSEAU, 1999, p. 453).

<sup>12</sup> Ver ROUSSEAU, 1999, p. 3.

<sup>13</sup> No texto Carta a Christophe de Beaumont Rousseau conceitua a sua educação negativa da seguinte maneira: “Chamo de educação negativa aquela que procura aperfeiçoar os órgãos, instrumentos de nosso conhecimento, antes de nos dar esses próprios conhecimentos e nos preparar para a razão pelo exercício dos sentidos. A educação negativa não é ociosa, muito ao contrário. Não produz virtudes, mas evita os vícios; não ensina a verdade, mas protege do erro. Ela prepara a criança para tudo o que pode conduzi-la à

Dentro do plano político educacional das *Considerações*<sup>14</sup>, destaca-se de forma similar a questão do modo central e inicial que regula a inibição de uma má educação. A ideia de resguardar os indivíduos, querendo afastar deles características que podem ser adquiridas pela via do agir pedagógico, e seguidamente por em risco toda a vida funcional do ser político, aparecerá também como proposta para o povo polonês. Diz Rousseau:

Não direi nunca o bastante que a boa educação deva ser negativa. Impeçam os vícios de nascer e tereis feito o suficiente pela virtude. O meio para isso é da maior facilidade na boa educação pública. É manter sempre as crianças sem fôlego, não por meio de tediosos estudos em que elas não entendem nada e acabam por odiar pelo simples fato de que são forçadas a permanecer imóveis; mas por meio de exercícios que lhes agradem, satisfazendo a necessidade que, crescendo, tem o seu corpo de agitar-se e cujo prazer, para elas, não se limitará a isso (ROUSSEAU, 1982, p. 38).

Podemos entender que a metodologia que conduz toda a ação educativa de Emílio durante a infância se passa sob a máxima de uma ação de preservação. O educando é levado a distanciar-se de situações que podem gerar perigo a sua formação, como garantia de que não sejam maculados pela sociedade. Tal medida visa garantir que os indivíduos migrem para a fase de amadurecimento da razão de forma que não ponha em risco sua identidade cognitiva e posteriormente moral.

Diferente do interesse ao qual levará Emílio a ascender como um sujeito apto a viver em sociedade, existe tendências abusivas que devem ser tomadas como exemplos a não serem seguidos. Se o interesse da prática educativa é fazer com que surjam homens virtuosos, até mesmo o apego paterno e materno deve ter sua justa medida para que não aconteça de o interesse particular familiar sobrepujar o interesse da comunidade política que é de ver surgir o cidadão:

Pais que vivem no estado civil levam para ele a criança antes da idade. Dando-lhe mais necessidades do que ela tem, não remediam sua fraqueza, mas a aumentam. Também a aumentam exigindo da criança o que a natureza não lhe exigia, submetendo às suas próprias vontades as poucas forças que a criança tem para servir às suas, transformando completamente em escravidão à dependência recíproca em que a mantém sua fraqueza e em que os mantém seu apego

---

verdade, quando estiver em condições de entendê-la, e ao bem, quando estiver em condições de amá-lo” (ROUSSEAU, 2005, p 57).

<sup>14</sup> Ver ROUSSEAU, 1982.

(ROUSSEAU, 1999, p. 76).

Toda a bagagem cognitiva do sujeito é vista por Rousseau como aquisições por meio dos sentidos. Sendo os sentidos o mecanismo de iniciação que colabora para que venham a receber as informações primárias que mais tarde se moldam e transformam-se em axiomas, ora viciosos, ora com traços de virtude, deve-se entender que esses sentidos desempenham um papel importante na formação dos indivíduos. Dessa forma, seu fortalecimento configura o afastamento do início de uma educação ruim bem como seu enfraquecimento deduz que culmine em prejuízos a formação dos indivíduos. Rousseau preconiza a educação sensitiva como metodologia específica no período da infância afirmando que:

Como tudo o que entra no entendimento humano vem pelos sentidos, a primeira razão do homem é uma razão sensitiva; é ela que serve de base para a razão intelectual: nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos, nossos olhos. Substituir tudo isso por livros não equivale a nos ensinar a raciocinar, mas sim a nos ensinar a nos servirmos da razão de outrem; equivale a nos ensinar a acreditar muito e a nunca saber nada (ROUSSEAU, 1999, p. 141).

É no período da infância que o educador deve atuar como mediador responsável para que haja uma boa relação entre educando e natureza. Em tal relação à criança passa a poder ser a figura centralizadora da relação com os objetos que ocorrem pelos sentidos.<sup>15</sup> Esses uma vez fortalecidos em paralelo ao fortalecimento do corpo são disposições prévias que fazem com que, nessa relação, a natureza desempenhe um papel de preparar os indivíduos para a vida moral que os espera quando a razão estiver presente. Presume-se que querer substituir os preceitos da natureza com ações indevidas é fazer da educação uma ação deturpadora. Para tanto é importante que se:

Conservai a criança unicamente na dependência das coisas (pois) tereis seguido a ordem da natureza no progresso de sua educação. Nunca ofereçais a suas vontades indiscretas senão obstáculos físicos ou punições que nasçam das próprias ações, de que se lembrem quando oportuno; sem lhe proibir de agir mal, basta que seja impedida. Só a experiência e a impotência devem ser lei para uma criança. Nada concedei a seus desejos porque ela o pede, mas porque

---

<sup>15</sup> Segundo Almir Paulo dos Santos: “A educação pelos sentidos e por meio deles é apresentada por Rousseau como um dos alicerces indispensáveis para que Emílio possa desenvolver sua sensibilidade. É no contato com a natureza que os sentidos são educados, exercitando-se uns aos outros, pois cada sentido assume uma dependência em relação ao outro, ao mesmo tempo em que cada um desenvolve a função que lhe é própria” (DALBOSCO, 2011, p. 80).



precisa. Que ela não saiba o que é obediência quando ela age, nem o que é dominação quando agem por ela. Que sinta de igual modo a sua liberdade em suas próprias ações e nas vossas (ROUSSEAU, 1999, p. 78).

É chegado um momento em que as noções de sociabilidade começam a ganhar destaque no interior da natureza do educando e, porventura, demanda-se um ensinamento moral de acordo com o desabrochar de sua racionalidade. Eis o tempo de o educador tentar posicionar Emílio diante de outras individualidades. Seu progresso natural requer novas intervenções e a melhor maneira de trilhar um caminho com êxito é acionando interesses no educando que possam fazer com que ele seja autônomo em sua posterior formação moral e possa enxergar no outro uma parte de si, fazendo com que não consiga atentar contra qualquer membro da comunidade política.

A idealização de um ser moral pode servir de arcabouço teórico na tentativa de se pensar um modelo de sociedade em que a liberdade seja altaneira e, sobretudo, a subserviência seja inviabilizada. Para tanto, da mesma maneira que o princípio norteador da educação sensitiva pode ser a chave de uma pedagogia negativa como modelo metodológico para bem servir o educando, livrando-o do vício, há especificidades também que fazem da educação do sujeito moral uma forma única de garantir a não corrupção do educando.

O Estado foi apresentado como a instituição que tem como fio condutor de sua expressividade a vontade geral. Logicamente, ela só pode ser representada pelo viés dos indivíduos. Sendo os indivíduos o substrato da corrupção que porventura é negada pela inserção no pacto social, a educação poderia redundar em ter o papel de cuidar, previamente, da significação da vontade geral, o que faz de sua ação uma prática política que ousa pensar a construção de um sujeito moral adequado à possibilidade de que o interesse comum não perca seu espaço para nenhuma vontade particular e, conseqüentemente, que seja possível uma sociedade moralmente justificada.

Em *Do Contrato Social*, quando Rousseau trata das espécies de leis que devem garantir o surgimento da sociedade pactual, uma delas destaca-se em meio às outras pelo fato de ela, diferente das demais, que são totalmente exteriores aos indivíduos, terem como ponto central o coração dos homens. Trata-se dos “usos e costumes, sobretudo, a opinião” (ROUSSEAU, 1987, p. 69). O devido destaque dado aos

costumes nos leva a inferir que a questão da construção moralmente válida pela via do contrato social prevê uma antecipação em que se vislumbre uma construção moral dos indivíduos que não pode ser resolvida apenas pela ação pactual, mas, sobretudo, que requer da prática educativa uma intervenção para definir e moldar a moralidade dos particulares.

A tarefa de intervir na construção do sujeito moral para o Estado é traçada levando em consideração, como já foi dito, estágios pelos quais os indivíduos devam passar. Querer construir conceitos morais em um período inadequado é tarefa inválida e, porventura, pernicioso uma vez que “conhecer o bem e o mal, perceber a razão dos deveres do homem não são coisa para uma criança” (ROUSSEAU, 1999, p. 86). O ingresso do educando em tal processo assume um papel importante que muito embora tenha já início no período da infância de modo apenas latente e indireto só ganham centralidade com o surgimento da adolescência. Neste período o educador tem por finalidade fortalecer as virtudes dos indivíduos em relação aos seus semelhantes garantindo a eles o melhor convívio possível na fase adulta que é o seu dever.

Desse modo, ter realizado uma boa experiência com o outro pode ser uma garantia de que seja viável a relação humana dentro de uma comunidade política sujeita ao pacto social. Rousseau ainda destaca que “a arte mais necessária ao homem e ao cidadão [...] é saber viver com seus semelhantes” (ROUSSEAU, 1999, p. 451). Dado o fato de que não se pode abster da relação com o outro, por muito tempo, é possível que haja um meio de articular mecanismos que garantam que um bom domínio da relação humana possa se dar de forma que não traga risco aos envolvidos.

Entendemos que a concepção de que “assim como há uma idade própria para o estudo das ciências, também há uma para bem compreender os costumes do mundo” (ROUSSEAU, 1999, p. 450); e se é no período da adolescência que as questões morais passam a ser a preocupação maior da construção harmoniosa dos indivíduos em relação à sociedade que se quer ter, da mesma forma que é nela que se deposita a confiança de que seja possível manter o bom funcionamento da sociedade, deve-se recorrer a um modo peculiar de fazer valer uma educação moral levando em conta a dimensão intersubjetiva que se inicia pela via do contato com os semelhantes.

Se o viés metodológico da intervenção educacional, no período da infância,

ornava-se sob o prisma de uma atitude puramente negativa, no período posterior, que é o momento do agir na construção moral dos indivíduos, o método se transforma em uma ação positiva<sup>16</sup>, que implica em não mais utilizar a estratégia preventiva no intuito de inibir o vício, mas, pelo contrário, pela necessidade de que ocorra um aprendizado que passa, a partir de tal momento, a vislumbrar o outro como uma instância que lhe pertence de alguma forma. Em outras palavras, na adolescência deve-se educar para um tipo de altruísmo na qual as paixões humanas devam ser experimentadas em medidas coerentes.

Deixamos claro, até aqui, que é um acontecimento pertinente ao processo de socialização dos indivíduos a ruptura interna com o âmbito existencial humano que se desdobra sobre o trâmite do amor de si, culminando em amor-próprio, tão quanto com o estágio em que há o estado civil, que prevalece sobre o suposto estado de natureza, o qual lhe precedia. Desta forma, o educador tem como principal tarefa saber intervir de forma a aprimorar sua ação da melhor forma, pois seu educando será submetido ao processo de socialização que é cerceado de conteúdo moral e que pode trazer perigos em forma de vícios. No entanto, vale destacar que:

Enquanto sua sensibilidade permanece limitada a seu indivíduo, não há nada de moral em suas ações. Somente quando ela começa a se estender para além dele, é que ele adquire primeiro os sentimentos, depois as noções do bem e do mal, que o constituem verdadeiramente como homem e parte integrante de sua espécie. Portanto é sobre este primeiro ponto que devemos concentrar nossas observações (ROUSSEAU, 1999, p. 284).

Em conformidade com o que foi dito, é somente pela via da educação negativa, ocorrida no período pré-moral, o qual percorre a infância do educando, que será possível notar a distinção comportamental que difere o homem educado moralmente dos demais e que estabelece relações com o outro a partir do acionamento regrado de suas paixões.

---

<sup>16</sup> Segundo Dalbosco: “A educação social, também chamada de educação positiva, compreende, por sua vez, o ingresso de Emílio na vida social adulta e caracteriza-se pela educação moral propriamente dita, baseada no emprego adequado da razão, na determinação racional da vontade e, portanto, no domínio moral de si mesmo. Mas essa formação moral almejada só pode ser alcançada se a educação negativa for adequadamente desenvolvida. Isso quer dizer então, em outras palavras, que a robustez do corpo e o refinamento dos sentidos são condição indispensável para o progressivo desenvolvimento cognitivo e moral do educando. Visto dessa ótica, a negatividade da educação natural possui uma tarefa eminentemente positiva, pois, como vimos, sem um desenvolvimento sensório-motor adequado, não ocorre o aprimoramento satisfatório da estrutura cognitiva da criança (DALBOSCO, 2011, p. 32 e 33).

O sujeito moral idealizado precisa se deparar com os outros membros da sociedade e sua ação de certa forma deve igualar-se a de um Legislador que, como ele apresenta em sua teoria política, precisa ter acesso às paixões alheias sem deixar-se ser contagiado por elas. Dado o tempo em que a razão permite o contato com seus semelhantes, o educando insere-se no processo de socialização que é um momento em que o acompanhamento do preceptor se torna ativo uma vez que:

Emílio não foi feito para permanecer sempre solitário; membro da sociedade, deve cumprir seus deveres. Feito para viver com os homens, deve conhecê-los. Conhece o homem em geral; falta-lhe conhecer os indivíduos. Sabe o que se faz na sociedade; falta-lhe ver como se vive nela. Já é tempo de mostrar-lhe o exterior desse grande teatro cujos jogos secretos já conhece todos. Já não terá por ele a admiração estúpida de um jovem avoado, mas o discernimento de um espírito reto e justo. Suas paixões poderão iludi-lo, sem dúvida; quando é que não iludem os que se entregam a elas? Mas pelo menos não será enganado pelas paixões dos outros. Se as vir, vê-las-á com os olhos do sábio, sem ser arrastado por seus exemplos nem seduzido pelos seus preconceitos (ROUSSEAU, 1999, p. 449).

Ao contrário de um ser divino<sup>17</sup>, o ser humano apresenta-se como o ser da falta e que, conseqüentemente, tem a possibilidade de encontrar-se fraco e desprovido de uma série de ornamentos que dizem respeito à sua existência e que não fazem dele uma entidade de onde emana uma satisfação absoluta. Daí culmina que o coração humano pode ser levado a pensar no seu semelhante como extensão de sua incompletude e de alguma maneira a querer estabelecer com ele vínculos de sobrevivência.

Não bastasse a fragilidade humana para se disponibilizar a agir com altruísmo, há a determinação da imaginação<sup>18</sup> como característica pertencente aos indivíduos dotados de razão, que pode ser o elemento que venha a provocar o fenômeno do pensar o outro. Para tanto, ela precisa ser estimulada de uma maneira que requer astúcia, pois, da mesma forma que se deposita nessa instância do sujeito o otimismo de que seja possível uma educação moral através dela, faz-se possível que a mesma seja suprimida ao ponto de gerar “monstros”<sup>19</sup>.

Dado a prerrogativa da possibilidade da imaginação em comunhão com o entendimento do eu político, de que há além dele outros indivíduos sujeitos a

---

<sup>17</sup> Ver ROUSSEAU, 1999, p. 286 e 287.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 289.

<sup>19</sup> ROUSSEAU, 1999, p. 446.

sofrimentos parecidos com o seu e que ele passa a poder situá-los como uma possibilidade de que lhe seja possível ser afetado por tais infortúnios, o sentimento de Piedade<sup>20</sup> apresenta-se como uma tendência a fazer com que o homem transfira-se para fora de si, levando o mesmo a despertar uma ideia de humanidade antes ausente em seu ser.

A capacidade de pensar o outro toma a priori como consequência um resultado com tendência ao egoísmo, mas que pode, através da intervenção do educador, mudar seu direcionamento, contribuindo para que esse olhar seja substrato de uma ação moral. Inicialmente, dado o surgimento do ato relacional, a seguinte configuração se apresenta:

Tendo Emílio até o presente olhado para si mesmo, o primeiro olhar que lança a seus semelhantes leva-o a comparar-se a eles, e o primeiro sentimento que excita nele esta comparação é desejar o primeiro lugar. Eis o ponto em que o amor de si transforma-se em amor-próprio e onde começam a nascer todas as paixões que dele dependem. Mas, para saber se as paixões que prevalecerão em seu caráter serão humanas e dóceis ou cruéis e malélicas, se serão paixões de benevolência e de comiseração ou de inveja e cobiça, é preciso saber que lugar ele julgará ser o seu em meio aos homens, e que tipo de obstáculos acreditará ter de vencer para chegar ao lugar que pretende ocupar (ROUSSEAU, 1999, p. 309).

A partir de tal passagem, podemos perceber o viés, por hora, negativo, que aparece com o surgimento da intersubjetividade, não recaindo em uma dimensão limitada a uma visão de caráter pessimista. Mesmo contaminado pelas paixões que faz do outro uma espécie de obstáculo, ou de ente para uma possível comparação que recai em emulação, há como pano de fundo uma centralização no homem como um ser que pode ser moldado indo em contrapartida aos vícios, não se sucumbindo a eles.

Novamente temos como solução um ponto de vista otimista acerca do educando. O sujeito corrompido, delineado como instância que põe em jogo a funcionalidade de uma sociedade, lançado em direção a sua inserção na história, teve que devotar no

---

<sup>20</sup>Segundo Ângelo Vitório Cenci em uma coletânea organizada por Cláudio A. Dalbosco: “O exercício e o fomento da piedade, como forma de sensibilidade nascente, deve ocorrer de forma que proporcione ao educando a possibilidade de expandir-se, de estender-se aos outros seres. Trata-se de socializar-se e de desenvolver o ponto de vista moral, o aprender a colocar-se no lugar do outro. Com a piedade, são despertados, no educando, os sentimentos de bondade, humanidade, comiseração, benevolência e todas as paixões que agradam naturalmente aos homens e, ao mesmo tempo, procura-se impedir que brote a inveja, a cobiça, o ódio e todas as paixões que tornem a sensibilidade nula ou negativa. A piedade ocupa um lugar central no desenvolvimento da moralidade do educando e Rousseau vai resumir sua essência em três máximas” (DALBOSCO, 2011, p. 153).

próprio homem a possibilidade de poder triunfar e vencer a batalha contra o vício que lhe era exterior. Da mesma forma, diante da possibilidade de pela via do hábito e de uma educação apressada ser possível à aquisição de vícios, abre-se um espaço para “prevenir no coração humano a depravação que nasce de suas novas necessidades” (ROUSSEAU, 1999, p. 275). Esse espaço é possibilitado para a educação sob a perspectiva de que não há determinação na natureza humana que faz do homem um ser sobre o qual não se tenha como intervir moldando sua postura. Claro que as raízes dos vícios estabelecem prazos que fazem com que, uma vez estando em estágios avançados, não podem mais serem extirpados, mas deve-se reforçar que não devemos confundir e achar que são adventos do próprio sujeito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de perversão humana redundou na tentativa de mitigar de alguma forma seus malefícios. Se a cultura predominante não levou em consideração as etapas de desenvolvimento humano e se pela via dessa relação apareceu sob a forma do pacto social e da ação educativa a tentativa de tentar garantir que os preceitos da natureza não sejam duramente negligenciados, o agir pedagógico, em prol da construção moral, pode estabelecer-se no papel de colaborador para repensar não somente o ser político, mas também colabora para que se possa determinar o momento em que a perversão surge. Logo, impedindo que se considere o homem em sua essência como uma entidade submissa e, portanto, apontando para a possibilidade de se pensar um sujeito moral que, embora veja as mãos humanas bem como suas relações serem ornadas por limitações morais, não deixe de acreditar na força do coração como localidade interior de onde emana um fazer ético, levando em consideração a liberdade humana e a sua capacidade de transformação.

Tomar como parte importante do sujeito sua natureza e saber atuar mediante suas determinações faz do agir educacional, até aqui delineado, uma postura que não somente determinou nuances distintas, destacando a infância como uma fase salutar para se obter êxito para a formação de uma comunidade política, mas que supervaloriza a ideia de que há condições máximas para subverter o mal, que, não obstante, adentrou no homem pela via do exemplo e por sua inserção no âmbito da história. A partir de tal

raciocínio a aporia filosófica da relação entre o agir moral do sujeito político e o impacto que a ação educacional pode causar em prol da comunidade política, abre-se espaço para o entendimento de que tal questão encontra-se aberta, mostrando que a função do educador em prol da liberdade tem força equivalente ou até maior do que a ação das leis.

Dentro de todo esse parâmetro em relação à formação do sujeito moral construído dentro do Estado, devemos reforçar a constatação de que a proposta educacional de Rousseau é responsável historicamente pelo destaque dado à educação como ferramenta política, da mesma forma em que a ação política passou a ser considerada como uma espécie de educação.<sup>21</sup> O agir educacional, no interior deste ditame configura-se como a chave que pode produzir homens livres e que amem suas respectivas liberdades. Partindo disso, podemos destacar que a lei, muito embora garanta pela via do pacto social a primazia da liberdade dos cidadãos uma vez associados, requer a colaboração na formação moral do cidadão do recurso do fazer educativo e que ambas estão em total acordo em benefício do bom funcionamento e garantia da comunidade política justificada moralmente.

A moral, em Rousseau, pode ser compreendida como a base de seu pensamento político educacional. A ideia de homem virtuoso, que esta por trás da figura prefigurada no *Emílio*, bem como a ideia de comunidade política pactual, fundada com base na liberdade dos indivíduos, inserido em sua teoria contratual, só passam a ser possíveis mediante um fazer ético que não é estabelecido através de determinações simplesmente legais, pautando-se em regras, muito embora não se exclua as leis como representantes da vontade geral, que é a força que impulsiona a sociedade política no pensamento de Rousseau. Destacamos que para além das regras deve haver também a presença de uma formação de costumes, pois, as leis sozinhas não atendem a necessidade de formar o cidadão. Logo, não se trata de tentar elaborar uma receita segundo as quais os homens devam seguir em prol do bem comum e da garantia da comunidade política. A ênfase dada por Rousseau nos leva a crer que é pela via da educação moral que as consciências humanas se preparam para a adequação à vida comum. O sucesso da comunidade política, portanto, surge de um fazer ético que leva em consideração um conjunto de

---

<sup>21</sup> Ver ARENDT, 2011, p. 225.



pressupostos característicos dos indivíduos, dentre eles a liberdade e a inata condição de piedade e sua capacidade de levar os sujeitos a ver no outro suas limitações.

## REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CASSIRER, Ernst. **A questão Jean-Jacques Rousseau**. São Paulo: Unesp, 1999.

DALBOSCO, Cláudio. **Condição humana e educação do amor-próprio em Jean Jacques Rousseau**, São Paulo, 2016.

DALBOSCO, Cláudio (Org.). **Filosofia e educação no Emílio de Rousseau**. Campinas, SP: Alínea, 2011.

FORTES, Luís Roberto Salinas. **Paradoxo do espetáculo: política e poética em Rousseau**. São Paulo: Discurso, 1997.

FORTES, Luís Roberto Salinas. **Rousseau: da teoria à prática**. São Paulo: Ática, 1976.

GATTI, Roberto. **Rousseau**. São Paulo: Ideias e letras, 2015.

MARQUES, José Oscar de Almeida (Org.). **Verdades e mentiras: 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau**. Ijuí, RS: Unijuí, 2005.

MATOS, Olgária. **Rousseau uma Arqueologia da desigualdade**. São Paulo: Editores Associados, 1978.

PISSARA, Maria Constança P. **Rousseau a política como exercício pedagógico**. São Paulo: Moderna, 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Brasiliense, 1982.

\_\_\_\_\_. **Do contrato social**. São Paulo: Nova Cultural, 1987a.

\_\_\_\_\_. **Carta a Christophe de Beaumont**. São Paulo: Estação da liberdade, 2005.

\_\_\_\_\_. **Cartas escritas da montanha**. São Paulo: UNESP, 2016.

\_\_\_\_\_. **Discurso sobre a economia política**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Nova Cultural, 1988a.

- \_\_\_\_\_. **Emílio ou da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SIMPSON, Matthew. **Compreender Rousseau**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- SOUZA, M. Graças. Ocasão propícia, ocasião nefasta: Tempo, história e ação política em Rousseau. **Trans. Form. Ação**, São Paulo, v. 29, n. 2, 2006.
- STAROBINSKI, Jean. **Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- WOKLER, Robert. **Rousseau**. Porto Alegre: L&PM, 2012.