

A educação pública em Rousseau

José Benedito de Almeida Jr.

Professor da Universidade Federal de Uberlândia

Resumo

O objetivo deste artigo é refletir sobre a educação pública em Rousseau e verificar em que medida se relaciona com a proposta da educação doméstica. Os dois modelos são irremediavelmente paradoxais: enquanto a máxima de um é “seguir a natureza”, do outro é “desnaturar”. Apesar disto, a educação pública descrita no modelo para a Polônia apresenta uma série de elementos comuns ao *Emílio* o que indica que, de certa forma, a educação da natureza pode contribuir para com as especificidades da educação pública. Para desenvolver esta concepção valer-nos-emos de parte da bibliografia crítica sobre a educação em Rousseau, especialmente autores nacionais.

Palavras-chave: Rousseau; educação pública; seguir a natureza.

Résumé

L'objectif de cet article est de discuter sur l'éducation publique dans Rousseau et vérifier dans quelle mesure la proposition a trait à l'éducation domestique. Les deux modèles sont irrémédiablement paradoxales : tandis que le maxime d'un côté c'est « suivre la nature », l'autre est de « dénaturer ». Malgré cela, l'éducation publique décrit dans le modèle pour la Pologne dispose d'un certain nombre d'éléments communs à l'Émile indiquant que, d'une certaine façon, l'éducation de la nature peut contribuer à la spécificité de l'éducation publique. Pour développer cette conception nous allons nous servir de part de la bibliographie critique sur l'éducation chez Rousseau, spécialement les auteurs nationales.

Mots-clé : Rousseau; l'éducation publique; suivre la nature.

A natureza

A educação da natureza e a educação pública apresentam modelos contraditórios segundo Rousseau: a primeira forma o indivíduo e a segunda o cidadão. Enquanto uma tem a tarefa de seguir a natureza, observar atentamente os seus passos e formar o indivíduo para si mesmo, a educação pública tem por tarefa “desnaturar” o homem e formar não um indivíduo, mas a parte de um todo, uma “unidade fracionária”:

O homem natural é tudo para ele; é a unidade numérica, e o absoluto total, que não tem relação senão consigo mesmo ou com seu semelhante. O homem civil não passa de uma unidade fracionária presa ao denominador e cujo valor está em relação com o todo, que é o corpo social. As boas instituições sociais são as que mais bem sabem desnaturar o homem, tirar-se sua existência absoluta para dar-lhe outra relativa e colocar o *eu* na unidade comum, de modo que cada particular não se acredite mais ser um, que se sinta uma parte da unidade, e não seja mais sensível senão no todo. (1992, p. 13)

“Observai a natureza e segui o caminho que ela vos indica” (1992, p. 22). Esta é a máxima do *Emílio*, porém seja para a educação doméstica ou para a educação pública, a natureza deve ser conhecida pelo educador, seja para segui-la, seja para desnaturar o homem. Como veremos adiante, alguns elementos da educação da natureza permanecerão nas *Considerações sobre o governo da Polônia* indicando que há elos entre os dois modelos. Dentre estes elos, a educação negativa constitui-se no mais claro deles. No *Emílio* Rousseau afirma:

Para formar este homem raro o que devemos fazer? Muito, sem dúvida: impedir que nada seja feito. Quando não se trata senão de ir contra o vento, bordeja-se; mas se o mar está agitado e se quer não sair do lugar, cumpre lançar a âncora. Toma cuidado, jovem piloto, para que o cabo não se perca ou que tua âncora não se arraste, a fim de que o barco não derive antes que percebas. (1992, p. 15)

A tese que subjaz à educação negativa é a da bondade original do coração humano. Evidentemente, ela não exclui uma educação positiva, mas levando em conta a capacidade de aprendizado da criança – exposto com extremo cuidado nos livros do *Emílio* – de nada adianta fazer a criança aprender determinados conteúdos morais ou científicos somente em sua memória sem que compreenda exatamente o sentido do que está aprendendo; conforme pode ser constatado mais adiante no *Emílio* aquilo que não seja *útil*.

Ora, estes mesmos princípios encontram-se também nas *Considerações*: “Não direi nunca o bastante que a boa educação deve ser negativa. Impeçam os vícios de nascer e tereis feito o suficiente pela virtude” (1982, p. 32) A educação negativa liga-se a outro princípio que também é um elo entre os dois modelos de educação: o desenvolvimento do corpo é anterior ao do raciocínio, portanto, na infância deve-se priorizar os cuidados para o robustecimento do corpo para depois cuidar do espírito. Rousseau dirá (seguindo a máxima dos estoicos) que um corpo sadio é um escravo da alma, mas que um corpo doentio é seu senhor. Portanto, no *Emílio*, assim como nas *Considerações*, há uma preocupação ímpar com o desenvolvimento de um corpo saudável e, não é demais insistir, tal desenvolvimento está ligado à educação negativa: “É preciso que o corpo tenha vigor para obedecer à alma: um bom servidor deve ser robusto. Quanto mais fraco o corpo, mais ele comanda; quanto mais forte mais obedece. [...] o corpo débil enfraquece a alma” (1992, p. 31) Mais adiante no *Emílio* afirma:

A natureza tem, para fortalecer o corpo e fazê-lo crescer meios que nunca devemos contrariar. Cumpre não obrigar uma criança a ficar parada quando quer andar, nem a andar quando quer ficar parada. Quando a vontade da criança não é viciada por nossa culpa, ela não

quer nada inutilmente. **É preciso que pule, que corra, que grite quando tem vontade**” (1992, p. 69, grifo nosso)¹.

Do mesmo modo encontramos este princípio, isto é, que a educação negativa passa pelo privilégio à saúde do corpo, exposto nas *Considerações*:

Em todos os colégios é preciso estabelecer um ginásio ou lugar de exercícios corporais para as crianças. Esse artigo tão negligenciado é, na minha opinião, a parte mais importante da educação, não somente para formar temperamentos robustos e sadios, mas ainda mais tendo em vista o objeto moral, que se negligencia ou que não se preenche a não ser em virtude de um monte de preceitos pedantescos e vãos que são palavras perdidas. Não direi nunca o bastante que a boa educação deve ser negativa. Impeçam os vícios de nascer e terem 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 que acabam por odiar pelo simples fato de que são forçadas a permanecer imóveis; mas por meio de exercícios que lhes agradem, satisfazendo à necessidade que, crescendo, tem o seu corpo de agitar-se e cujo prazer, para elas, não se limitará a isso. (1982, p. 38)

Rousseau demonstra, portanto, um otimismo inequívoco quanto à natureza. Em relação às crianças, é preciso que não lhes ensine os preconceitos da sociedade e que se deixe seus corpos exercitarem-se livremente em contato com as coisas, crescendo saudáveis. A partir deste ponto, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre a concepção de natureza, e sua relação com a educação, a partir da análise de Fortes em sua obra *Rousseau: da teoria à prática*.

¹ Peço ao leitor que me perdoe a ousadia de refletir quando deveria analisar. Nada direi sobre o surto de *hiperatividade* que os médicos constatam nas crianças de alguns anos para cá, pois não sendo médico, não cometeria a leviandade de dizer que há exageros. Contudo, de escola eu posso falar com conhecimento de causa. Há queixas sobre a incapacidade das crianças e adolescentes de ficarem sentados horas à fio em suas carteiras escolares prestando atenção às lições abstratas; não se percebe que o problema não é de educação, mas de natureza. Ao colocar trinta ou quarenta crianças sentadas juntas espera-se que a natureza se cale e elas deixem de querer correr, gritar e pular apenas por que os dirigentes educacionais assim o desejam. E digo dirigentes, porque não se pode admitir que a culpa dessa contradição seja lançada sobre os ombros dos educadores.

Fortes (1976) critica a análise do conceito de natureza em Rousseau feito por Derrida em sua obra *Gramatologia*. Para Derrida Rousseau apesar de preso à concepção da metafísica clássica, apresentaria uma perspectiva diferente da “oposição ideológica própria da Metafísica” (1976, p. 56) que estabeleceria a noção de *suplementariedade*. A origem e a natureza passam a ser ocultas pelo suplemento, por uma máscara.

Concordamos com Fortes que a leitura de Derrida sobre Rousseau não contribui para a compreensão da obra, por que, em parte sua estratégia metodológica é inadequada; e, em parte, por que Rousseau “não parecia preocupado em constituir uma nova língua, mas em usar da velha para fazê-la veicular significações novas” (1976, p. 57). A principal crítica, a meu ver, residiria no fato de que a preocupação em demarcar os limites entre uma obra filosófica fundamentada pela problemática da metafísica clássica e obras que escapam a esse limite não constituiu um campo muito profícuo. Sempre é possível encontrar expressões fundamentais nas obras dos filósofos que os prenderiam a problemática metafísica. Conforme Heidegger até mesmo o autor do *Zaratustra* não escapou a isto, chamando-o de “o último grande metafísico”.

Nossa questão, neste trabalho, contudo, não se prende à *Gramatologia*, mas à solução que Fortes apresenta como resposta a Derrida. Para Fortes:

A consulta aos textos torna possível, segundo parece, a definição de uma estrutura de suplementariedade neles operante e que pode ser formalmente descrita nos seguintes termos: *a natureza*, termo tão frequente nos textos e associado claramente a termos como *mãe* e *mulher*, possui uma estrutura *contraditória* no sentido de que reclama e recusa, por assim dizer, simultaneamente uma *suplementação* como se ela, ao mesmo tempo, se bastasse ou não a si mesma. (1976, p. 57)

Toda a análise de Fortes se prende a uma tese que nos parece não se encontrar em Rousseau: *a natureza possui uma estrutura contraditória*. Parece-nos que a contradição não se encontra na natureza, mas na sociedade, ou melhor, na relação entre a natureza e a sociedade. No *Emílio* lemos: “Arrastados pela natureza e pelos homens por caminhos contrários, obrigados a nos desdobrarmos entre tão diversos impulsos [...]” (1992, p. 14) A sociedade impõe que o homem se veja como unidade fracionária, a natureza como unidade absoluta; se há contradição esta não se encontra a natureza. Além disso, a tese de Fortes levaria a uma conclusão esdrúxula: se a natureza possui uma estrutura contraditória como nós poderíamos seguir seus passos e os caminhos por ela indicados? Ficaríamos perdidos em meio às contradições da natureza, ora substituindo-a pelo artifício, ora mascarando-a. Como se a natureza precisasse dos homens para ser perfeita. Tal concepção de Fortes nos lembra uma passagem do *Emílio*:

Dizem que muitas parteiras pretendem, com massagens na cabeça das crianças recém-nascidas, dar-lhe uma forma mais conveniente, e aceita-se isso! Nossas cabeças estariam erradas, se em obediência ao Autor do nosso ser; cumpre-nos modelá-las de fora pelas parteiras, e, por dentro, pelos filósofos. Os caribes são metade mais felizes do que nós. (ROUSSEAU, 1992, p. 17)

Emílio cidadão

A partir destas considerações iniciais podemos refletir sobre a análise de Francisco sobre o *Emílio*. Conforme a autora, a despeito do que a tradição dos estudiosos em pedagogia, bem como alguns filósofos propugnam, Emílio é também educado para ser cidadão. Em suas palavras:

O que permanecerá então por expor na sequência do *Emílio* é, como, seguindo a rota proposta pela natureza para a história da formação individual, será formado também o membro da Cidade.

Isto é, como começando por fazer o homem natural, ou a individualidade, e conformando a ação educacional humana ao que dispõe a natureza, acabamos por alcançar o ser social, o membro do todo, do corpo social. (2010, p. 76)

Por um lado, parece-nos correta tal afirmação, pois o objetivo do romance de formação do *Emílio* é formar um indivíduo que possa ser útil não somente para si, mas também aos seus concidadãos. No entanto, o que nos parece inadequado é associar o processo educacional do *Emílio* à formação de um cidadão, porque, de certa forma equivaleria a dizer que a natureza nos prepara para sermos cidadãos, lembrando, de certa forma, o pensamento aristotélico segundo o qual somos animais políticos, isto é, sociáveis por natureza. O fato é que seguindo a natureza (não sei se podemos concordar com a ideia de que a natureza faz uma “proposta” de caminho, esta expressão demonstra a antropomorfização da natureza) não se chega ao cidadão! Nem na história da humanidade, nem na história do indivíduo.

Parece-nos discutível a tese de que o Emílio é educado para ser cidadão. Talvez a autora não tenha distinguido bem uma sutil diferença entre o homem sociável e o cidadão. Emílio será educado para ser um homem bom para comunidade onde reside, e para sua família. Todavia, de homem sociável a cidadão há certa distância. Por isso, destacamos o próprio Rousseau distinguindo estas duas figuras: “Uma pai quando engendra e alimenta os filhos, não faz nisso senão o terço de sua tarefa. Deve homens a sua espécie, deve à sociedade homens sociáveis; deve cidadãos ao Estado”. (1992, p. 25).

Nas páginas iniciais do *Emílio* encontramos a contradição que vivemos por sermos “arrastados” pela natureza por um lado e pela sociedade por outro. Para Rousseau tal contradição leva os homens de seu tempo a não atingirem nem um fim nem outro, não conseguem ser bons nem para si

mesmos, nem para os outros. No parágrafo seguinte quando indica a existência desta contradição explicita seu objetivo mais importante para a educação de Emílio: “Resta enfim a educação doméstica ou a da natureza, mas que será para os outros um homem unicamente educado para si mesmo?” (1992, p. 15) Esses “outros” ou a “alteridade” não são necessariamente a Cidade e os concidadãos de Emílio, mas sua comunidade e o próprio gênero humano.

Para que Emílio se torne um cidadão seu preceptor é obrigado a lançar mão de um artifício: um **discurso** que somente faz sentido para o adulto nascente que Emílio torna-se com mais de vinte anos e depois de ter conhecido outras sociedades políticas. O uso de discursos para convencer os jovens de seus deveres não é recomendado para o Emílio adolescente, mas para o jovem adulto, pelo visto, seria de grande utilidade. A situação a qual nos referimos encontra-se no livro V quando Emílio retorna da viagem que fez com seu preceptor a fim de conhecer outros povos pelos seus usos e costumes, a história natural de seus países, as artes, as línguas e também suas instituições políticas.

Após dois anos de viagens o preceptor pergunta a Emílio: “[...] qual finalmente o resultado de vossas observações? Em que vos fixais?” (1992, p. 569 – 570) O preceptor sabe que a resposta de seu aluno será a de um cosmopolita. Não a de um daqueles “falsos” cosmopolitas duramente criticados no início da obra, mas um autêntico cosmopolita:

Que penso afinal? Em permanecer tal qual vós me fizestes ser, e a não acrescentar voluntariamente nenhum grilhão aos que me impõem a natureza e as leis. Quanto mais examino a obra dos homens em suas instituições, mais vejo que à força de querer a independência, eles se fazem escravos e empregam sua liberdade mesma em vãos esforços para assegurá-la. [...] Rico ou pobre eu serei livre. **Não o serei tão somente em tal país ou em tal região; eu o serei na terra inteira.** [...] Que me importa minha condição na terra? **Que me importa onde esteja? Onde quer que haja**

homens estou com meus irmãos; onde quer que não os haja, estou em minha casa. (1992, p. 570 – 571, os grifos são nossos)

Conclui-se daí que a educação da natureza formou o homem sociável e não o cidadão. De fato, Emílio será um bom pai de família, um bom homem para a comunidade onde se instalar, mas seu coração não se apegou a nenhuma porção da terra, a nenhuma pátria e nem às instituições políticas. Este é o momento em que o preceptor lança mão do artifício do **discurso** com o qual pretende fazer com que Emílio passe da convicção de cosmopolita à de cidadão:

Não digas, portanto: que me importa onde esteja? Importa estares onde podes cumprir teus deveres; e um desses deveres é o apego ao lugar de nascimento. Teus compatriotas te protegem, filho, debes amá-los em sendo homem. Deves viver no meio deles, ou ao menos em lugar onde possas ser-lhes útil na medida de tuas forças, e onde saibam ir buscar-te se precisarem de ti. [...] vai viver no meio deles, cultiva sua amizade, sê seu benfeitor, seu modelo: teu exemplo lhes será mais útil do que todos os livros e o bem que te verão fazer comoverá mais do que todos os discursos vãoos. (1992, p. 572-573)

Emílio, evidentemente, embevecido por mais esta lição do mestre, assume um lugar para viver: a pátria que o protegeu e onde ele pode crescer para ser um homem livre. Desta forma o preceptor atingiu plenamente a tríplice tarefa que é atribuída aos pais: formou o indivíduo, o homem sociável e o cidadão. Como veremos adiante, os jovens poloneses não poderão esperar tanto. Para encerrarmos este item sobre o Emílio cidadão, é necessário ainda fazer duas breves considerações. A primeira é relativa à reflexão de Becker sobre o *Emílio*. Conforme o estudioso:

A ênfase do pensamento de Rousseau acerca da educação e da política varia ao longo de seus escritos. Por vezes tende mais para uma formação crítica e formalista, com vieses cosmopolitas, como parece ser o caso no *Emílio*, cujo paradigma seria Sócrates. (2009, p. 56)

Seria Sócrates o paradigma para o Emílio? A proposta é muito interessante porque o autor faz uma reflexão original e provocativa e nisso reside um grande mérito. Acompanhando a liberdade de refletir inspirada na tese de Becker, poderia dizer que de certo modo tal concepção é autorizada; porém sob outra perspectiva, não poderia dizê-lo. É difícil imaginar Sócrates – e mesmo o Sócrates de Rousseau – vivendo em outras paragens que não sua Atenas, o que não se passa com Emílio na seqüência da obra: *Emílio e Sofia ou os solitários*. Poderiam argumentar que a proposta de Becker estaria restrita ao *Emílio* o que tornaria mais forte seu argumento. No entanto, como diferença crucial entre Sócrates e Emílio diríamos que um queria ensinar os jovens por seus discursos e Emílio, como vimos mais acima, ensinaria pelo exemplo: “[...] teu exemplo lhes será mais útil do que todos os livros e o bem que te verão fazer comoverá mais do que todos os discursos vãos”. (1992, p. 572-573)

Devemos lembrar, também, que Sócrates – conforme narrado no *Fédon* – teve ocasião de fugir e não quis. Talvez para que sua morte fosse a maior prova de sua inocência. Emílio, por outro lado, deixou sua terra natal por conta do fim do seu casamento – aliás, um final chocante! – e viveu longe dos seus. Se Sócrates amava toda a humanidade porque Atenas estava perdida, não a abandonou e viveu sob suas leis até sua morte – diz Platão que morreu mesmo em nome delas.

A segunda é que nos parece que este discurso do preceptor convenceu Emílio a ser um cidadão principalmente pelo dever que tinha para com seus concidadãos. No entanto, a força do discurso e da educação da natureza não foi suficientemente forte para vencer as imposições da cidade. Quando Emílio vai morar em Paris, ainda que nos arredores, é vítima do modo de vida das cidades e acaba por destruir seu casamento. A partir daí prevaleceram as lições da educação da natureza, mas seu coração não estava mais ligado à pátria e ele vai viver aventuras e desventuras em outros países

não mais voltando à pátria que lhe deu proteção desde criança. Infelizmente, este assunto não poderá ser desenvolvido neste trabalho.

A educação do cidadão.

Vimos, na primeira parte deste artigo, que Rousseau não acredita no falso cosmopolitismo, isto é, as palavras daqueles que fingindo importarem-se com todo o corpo social sentem-se à vontade para desprezar as pessoas com quem convive. Comportamento sempre relacionado, por Rousseau, aos filósofos. Mais uma vez, tal exemplo parece provir de Plutarco. Nas *Vidas paralelas*, quando explica o talento dos lacedemônios para respostas lacônicas, narra a seguinte passagem. Um estrangeiro diz a um espartano que em sua cidade é conhecido como “amigo dos espartanos”. Recebe como resposta: “melhor que fosses amigo deles!” Ora, tal resposta significa: em caso de guerra, sua admiração por Esparta não lhe servirá de escudo contra nossas espadas. Para Rousseau esta frase é paradigmática em relação ao que estamos estudando neste trabalho. O estrangeiro é um “falso cosmopolita” utiliza sua suposta admiração por Esparta apenas para desprezar aqueles com quem convive, mas de que lhe valerá isso? O Espartano resume numa pequena frase o espírito da educação pública em Rousseau: a formação do caráter nacional tema que percorre três das principais obras sobre a educação.

Na obra *Economia política* vemos a ideia de que o amor pátrio é o principal objeto para o qual os governantes devem dirigir o coração dos súditos. Assim, para que amor de si não se transforme em amor próprio é preciso dar-lhe um outro objetivo, este seria o amor pátrio. Desta forma, o processo de desnaturação está completo, pois ao invés de enxergar-se como unidade absoluta o indivíduo não se vê senão como parte de um todo, pois ao invés de desenvolver o amor próprio que forma, conforme lemos no

Emílio, “um homem de nossos dias, um francês, um inglês, um burguês; não será nada.” (1992, p.13) desenvolverá o amor pátrio tornando-o verdadeiro cidadão.

A crítica aos falsos cosmopolitas aparece também na *Economia política*:

Parece que o sentimento da humanidade se desvanece e se enfraquece ao se estender sobre toda a terra e que não podemos sentir-nos tocados pelas calamidades da Mongólia ou do Japão, como por uma ocorrência semelhante num povo europeu. É preciso, de qualquer forma, limitar e reduzir o interesse e a comiseração para torná-los ativos. Ora, como esta nossa inclinação pode ser útil, sobretudo àqueles com quem vivemos, é conveniente que os sentimentos de humanidade, vivos entre os concidadãos, tomem nesses nova força pelo hábito de se verem e pelo interesse comum que os une. É certo que os maiores prodígios da virtude foram produzidos pelo amor à pátria; este sentimento doce e vivo que une a força do amor-próprio a toda a beleza da virtude, que dá a esta uma energia que, sem deturpá-la, torna-a a mais heróica de todas as paixões. (1996, p. 34)

Para formar o verdadeiro cidadão é preciso mudar a obra da natureza, pois ela não encaminha o homem para este fim, conforme vimos mais acima. No *Economia política* Rousseau afirma: “É certo que os povos, em grande parte, são aquilo que o governo os faz ser”. (1996, p. 30). O governo age no espírito do povo por meio da educação. Formar cidadãos significa transformá-los desde a infância; fazê-los passar do “eu individual” para o “eu comum”. Desta forma, se o indivíduo perde a liberdade do estado de natureza, ganha a liberdade civil com todo o corpo dos cidadãos.

É interessante observar que já na *Economia política* Rousseau critica a educação que se baseia em discursos, pois sabe que são ineficazes diante dos exemplos:

Não basta dizer aos cidadãos que sejam bons, é preciso ensiná-los a ser; e o próprio exemplo, que neste sentido é a primeira lição, não é o único meio que se deve empregar – o amor à pátria é o mais

eficaz; porque, como já disse, todo homem é virtuoso quando sua vontade particular está em conformidade com a vontade geral, e de bom grado quer aquilo que querem as pessoas que ama. (1996, p. 34)

Além dos exemplos, a vida concreta dos cidadãos deve conduzi-los para o amor pátrio. Há duas passagens significativas sobre isso, na primeira, Rousseau afirma que a pátria não deve ser para os cidadãos uma palavra, cujo sentido fosse odioso ou ridículo. Ora, mas porque a palavra *pátria* adquiriria este sentido? Por que se ela não protege os cidadãos, deixando-os à mercê da própria sorte, sem poder contar com a liberdade do estado de natureza, pois estão submetidos à autoridade civil que vantagem encontram no estado de sociedade? Qual amor nutririam por uma pátria que além de não os proteger ainda os expõe ao arbítrio dos poderosos e nada lhes dá em compensação? Mais adiante afirma: “Que a pátria, portanto, mostre-se a mãe comum aos cidadãos; que as vantagens que gozem em seu país tornem-no caro; que o governo os faça participar da administração pública intensamente para que se sintam a casa como sendo comum e que as leis sejam a seus olhos sobretudo a garantia da liberdade comum” (1996, p. 37).

Não somente a participação da administração pública ou a proteção contra os poderosos devem ser a pauta de preocupações com um governo que queira fazer com que o povo ame a pátria. Há ainda outro elemento, sobre o qual podemos dizer, mais concreto: a desigualdade. Para Rousseau, é necessário evitar a extrema desigualdade entre os concidadãos. Não se trata de retirar as riquezas de quem as possui, mas impedir que acumulem mais; por outro lado, combater a desigualdade não é “construindo abrigos para os necessitados, mas impedindo que os cidadãos se tornem pobres”. (1996, p. 37)

O texto continua repleto de exortações ao amor pátrio como forma de garantir a virtude dos cidadãos, virtude esta que encontra seu maior

fundamento no amor às leis e à pátria: “Queremos que os povos sejam virtuosos? Começemos, portanto, a fazer com que amem a pátria” (1996, p. 35) O amor pátrio, para Rousseau é muito mais “vivo e delicioso” do que o amor romântico.

Sobre estas concepções de “amor” acredito que é pertinente fazermos a seguinte reflexão: o amor de si, natural e presente no homem desde suas origens, manifesta-se nas crianças ao nascerem; é ele quem nos encaminha para a sobrevivência, a preferirmos nós mesmos. Tanto na história da humanidade, quanto no desenvolvimento do indivíduo, veremos que o amor de si se estenderá a outros objetos: o amor próprio, o amor romântico (amor de um amante, na expressão de Rousseau), amor à humanidade e amor pátrio.² Cada um deles apresenta um determinado limite e valor.

O amor próprio é o menos valorizado por Rousseau, faz os homens se tornarem maus e mesquinhos. Fingindo, utilizando máscaras sempre estão em busca de vantagens pessoais a despeito do sofrimento alheio. É este amor que faz com que os homens não digam o que sentem ou pensam; que faz sempre falarem de um modo, mas agirem de outro.

O amor de um amante é belo e provoca excelentes exemplos de virtudes, no entanto, parece-nos que este amor não tem o mesmo valor do que veremos mais adiante que é o amor à pátria. Além disso, parece-nos que para Rousseau a virtude, num coração puro e sincero, falará mais alto do que o amor de um amante. É isso que encontramos no drama vivido por Julie na *Nova Heloísa*, ela ama Saint-Preux, mas o dever faz com que ela recuse-o como amante, mas aceita-o como amigo. Na sua vida real, narrada nas *Confissões* Rousseau viveu um drama semelhante: ele afirma que amava

² Observamos que a amizade, para Rousseau, é também uma espécie de amor, mas esta não será estudada neste trabalho.

Sophie d'Houdentot, mas esta, além de ter um marido, tinha um amante a quem se devotava fielmente, Saint-Lambert.

O amor à humanidade pode existir para além do exemplo dos falsos cosmopolitas, ou seja, para Rousseau é possível mesmo que alguém sinta um amor genuíno pelo gênero humano independentemente de sua nacionalidade, contudo, este amor além de se “esvanecer” pela extensão dos objetos talvez não seja um sentimento para os homens comuns, talvez para os sábios. Quando compara Sócrates a Catão retira daí a diferença entre estas formas de amor:

Tenhamos a ousadia de opor Sócrates a Catão: o primeiro era mais filósofo e, o segundo, mais cidadão. Atenas já estava perdida e Sócrates tinha como pátria o mundo inteiro; Catão sempre teve a sua no fundo do coração, viveu apenas para ela e não pôde sobreviver sem ela. A virtude de Sócrates é a do mais sábio dos homens; mas entre César e Pompeu, Catão parece um deus entre os mortais. (1996, p. 35)

Passemos a analisar a educação pública do ponto de vista do *Emilio* publicado dez anos depois do verbete *Economia política*. Ao que parece, suas ideias permanecem as mesmas em relação à educação pública, ou seja, para formar cidadãos é preciso que eles amem a pátria, mas este amor não é fruto de discursos vazios e sim da realidade concreta: a pátria deve ser de fato protetora de seus “filhos” e eles devem se sentir parte dela. Um dos resultados inevitáveis do amor pátrio é que, em relação aos estrangeiros, o cidadão não nutrirá a mesma estima que tem pelos concidadãos, ou seja, se o amor pátrio é fortalecido desaparece o amor a humanidade.

Toda sociedade parcial, quando restrita e bem unida, aliena-se da grande. Todo patriota é duro com os estrangeiros: são apenas homens, nada são a seus olhos. Tal inconveniente é inevitável, mas é fraco. O essencial é ser bom à gente com a qual se vive. Com os de fora o espartano era ambicioso, avarento, iníquo; mas o desinteresse, a equidade, a concórdia reinavam dentro dos muros de sua cidade. Desconfiai destes cosmopolitas que vão buscar em

seus livros os deveres que desdenham cumprir em relação aos seus. Tal ou qual filósofo ama os tártaros, para ser dispensado e amar seus vizinhos. (1992, p. 12 – 13)

Rousseau insere uma nota de rodapé para fazer um comentário sobre este parágrafo. Explica o fato de as guerras das repúblicas serem mais cruéis do que as das monarquias. Para ele, os cidadãos de uma república amam mais sua pátria. Este amor mais intenso faz com que tenha menos identidade com o estrangeiro; ao passo que o súdito de uma monarquia, por amar menos sua pátria, sente menos aversão pelo estrangeiro. Rousseau conclui a nota num rompante republicano dizendo que se a guerra das monarquias é mais moderada, sua paz é, por outro lado, terrível: “vale mais ser seu inimigo do que seu súdito” (1992, p. 12).

Como vimos mais acima, Emílio tornar-se-á cidadão ao final de sua juventude. Mas este espírito pátrio não desenvolvido desde a infância, como ocorreu com os espartanos e romanos. Somente no início de sua maturidade ele compreendeu que tinha um dever para com a pátria que o protegeu desde a infância, resolve permanecer nela e ser útil para os seus concidadãos. Porém, quando lemos a continuação da obra, vemos que o seu amor pátrio se desvaneceu diante dos infortúnios do casamento. Talvez seja a diferença entre o lento e cuidadoso envolvimento dele com Sofia e a decisão, de se tornar um cidadão, tomada apenas após o discurso do seu mentor.

Nas *Considerações sobre o governo da Polônia* escrito em 1776 as ideias permanecem exatamente as mesmas. Em primeiro lugar, destacaremos o objetivo da educação pública e, depois, os meios para que ela se concretize. A respeito do objetivo Rousseau afirma:

Eis aqui o artigo importante. É a educação que deve dar às almas a forma nacional e dirigir de tal forma suas opiniões e seus gostos, que elas sejam patriotas por inclinação, por paixão, por

necessidade. Uma criança, abrindo os olhos, deve ver a pátria e até à morte não deve ver mais nada além dela. Todo verdadeiro republicano sugou com o leite de sua mãe o amor de sua pátria, isto é, das leis e da liberdade. Esse amor faz toda sua existência; ele não vê nada além da pátria e só vive para ela; assim que está só, é nulo; a partir do momento em que não tem mais pátria não existe mais; e se não está morto, é pior do que isso. (1982, p. 36)

Entendemos, portanto, que o objetivo da educação pública é fazer com que o indivíduo projete o seu “eu” totalmente na pátria não se vendo mais como indivíduo, mas como parte de um todo. Vimos que por meio de discursos isso não é possível; vimos também que a vida concreta deve ser segura o suficiente para que as pessoas sintam pela pátria, no mínimo, gratidão; que a desigualdade extrema, a pobreza, a injustiça são sentimentos que enfraquecem o amor pátrio. Então como deve ser a educação concreta dos futuros cidadãos?

Neste ponto devemos fazer uma reflexão crucial sobre uma diferença entre as *Considerações* e os outros textos que trataram deste assunto. Neste momento, Rousseau não está propondo somente uma “educação pública”, mas mais especificamente, uma **educação pública escolar**. Tal diferença se dá tendo em vista os exemplos históricos que aborda neste mesmo texto. Em Esparta as crianças eram enviadas ao Estado para serem criadas em comum, assim, assumindo as tarefas que eram dos pais, o Estado adquire também os seus direitos. Roma, por sua vez, não teve uma instituição pública propriamente dita, mas “cada casa era uma forja de cidadãos”. Roma não serve como exemplo, porque foi uma exceção. Desta forma, não se deve esperar que as famílias formem os verdadeiros cidadãos, então é o Estado que deve assumir esta tarefa, porém, isto deve ser feito por um **sistema escolar**.

Pode-se comparar a tarefa dos legisladores à dos educadores. Para Rousseau, os legisladores, os “pais das pátrias”, educaram todo o povo por meio de leis sábias. O legislador, assim como o sábio preceptor, deve

observar o povo, perceber seus usos e costumes e somente a partir daí decidir se ainda é possível dar-lhe uma educação adequada para os povos livres. Sendo possível oferecer-lhe uma legislação adequada – como foi o caso de Licurgo, para Esparta e Moisés para os hebreus – deve agir. Conforme Almeida Júnior:

Uma vez que um povo apresenta condições para a liberdade, deve o legislador elaborar uma obra que leve em conta dois pesos, cujo equilíbrio determinará a liberdade do povo para o qual legisla. O primeiro destes pesos é o direito político; o segundo desses pesos são as condições históricas. (2009, p. 115)

Desta forma, a “educação pública” não será a mesma para todos os povos, mas deverá levar em conta as diferenças históricas, climáticas e os fatores econômicos para que possa decidir “qual é a melhor educação para aquele povo”. No *Emílio* temos uma situação semelhante sob certo aspecto: Rousseau adverte que se deve “conhecer o aluno” para que se possa educá-lo de acordo com a natureza humana. Assim, deve o legislador conhecer o povo. Sob outro aspecto, esta comparação não é tão adequada se levarmos em conta que Emílio é um aluno abstrato, que portanto representa ali a criança e o adolescente em geral, e que Rousseau não escreve esta obra para uma educação na França ou em Genebra. Contudo, voltamos a insistir o princípio é o mesmo: se a tarefa é educar, seja um povo, seja um indivíduo, deve-se levar em conta o estado em que se encontram e onde se quer chegar.

Enfim, o legislador também educa o povo por meio da instituição pública, mas esta instituição são as leis. Para a Polônia há uma indicação mais precisa do que no *Economia política*, que é a **escola**, inclusive com algumas orientações gerais sobre o espírito que deveria reger esta instituição. No *Emílio* as **escolas** aparecem somente pelo seu lado negativo – que pelo entender de Rousseau em sua época não haveria outro – isto é,

como elas não cumprem o papel de formar homens para a sociedade, para o Estado e para si mesmos.

O papel da escola na educação pública é formar os cidadãos por meio da **opinião**. Veremos que este é o meio pelo qual se pode projetar o “eu” no “todo”. Para que este objetivo seja alcançado não bastam discursos – como vimos – é preciso, em primeiro lugar, que a pátria dê aos cidadãos condições de vida que os façam amá-la. Por outro lado, é preciso que haja uma orientação didática nas lições de tal forma que o ensino que lhes será oferecido atinja seus objetivos, por isso, a educação do cidadão deve orientar-se pelo desenvolvimento natural dos alunos. Vejamos, em primeiro lugar a questão da opinião e sua importância para a formação do cidadão e depois, como se deve formar a opinião dos jovens poloneses.

As leis podem ser boas em si ou mesmo boas para os povos, mas para produzir os maiores exemplos de virtudes, tal como nos exemplos históricos, tomados por Rousseau como referência, é preciso que sejam amadas. A “multidão cega” nem sempre consegue enxergar o bem do qual tem necessidade e escolhe mal. Assim, é preciso não somente das boas leis, mas dirigir **a opinião** do povo para que eles as amem. O legislador, portanto, não deve somente preocupar-se em fazer as leis escritas adequadas ao povo, mas inserir nos seus corações o amor por elas. No *Contrato social* lemos a respeito da opinião:

A essas três espécies de leis, junta-se uma quarta, a mais importante de todas, que não se grava nem no mármore, nem no bronze, mas nos corações dos cidadãos; que faz a verdadeira constituição do Estado; que todos os dias ganha novas forças; que, quando as outras leis envelhecem ou se extinguem, as reanima ou as supre, conserva um povo no espírito de sua instituição e insensivelmente substitui a força da autoridade pela do hábito. Refiro-me aos usos e costumes e, sobretudo, à opinião, essa parte desconhecida por nossos políticos, mas da qual depende o sucesso de todas as outras; parte de que se ocupa em segredo o grande Legislador, enquanto parece limitar-se a regulamentos particulares

que não são senão o arco da abóbada, da qual os costumes, mais lentos para nascerem, formam por fim a chave indestrutível. (1973, p. 75)³

Assim encontramos três elementos fundamentais da educação pública a cargo do legislador: a primeira é relacionada às condições concretas da vida do povo, se este não tiver condições de existência mínimas, enfim, se viverem na pobreza e sob a opressão dos poderosos é claro que a palavra “pátria” terá um sentido odioso e ridículo; as leis devem ser adequadas ao povo, não se deve impor leis que não estejam adequadas à sua história, sua geografia, sua economia e principalmente aos seus costumes. Por fim, é preciso despertar o amor dos súditos por estas leis para que se encontre os verdadeiros prodígios da virtude que somente o amor pátrio proporciona, como a famosa frase do espartano: “Passante vai dizer à Esparta que morremos aqui para obedecer suas santas leis” (1992, p. 408).

Agora vejamos o efeito dessas ideias sobre a **educação pública escolar**, cujas características fundamentais são traçadas nas *Considerações*. Em essência a ideia é fazer com que os jovens acostumem-se sempre a estar sob o olhar do público e desejar alcançar sua estima. Por isso, Rousseau admite para a Polônia – provavelmente em virtude dos costumes do povo – que a “instrução possa ser domésticas e particular” isto é, o aprendizado dos “conteúdos curriculares” até pode ser privado num sistema semelhante ao descrito no *Emílio*, contudo, não se encerra aí a educação dos jovens poloneses em seu projeto. A educação – e a parte principal dela – consiste em “dar às almas o caráter nacional” trata-se da descrição dos jogos públicos:

³ Como não teremos espaço neste trabalho para aprofundar o tema da opinião em Rousseau sugerimos a leitura do livro: *Opinião Pública e Revolução*, de Milton Meira do Nascimento.

Não se deve permitir que brinquem separadamente segundo sua fantasia, mas todos juntos e em público, de maneira que haja sempre um alvo comum ao qual todos aspirem e que excite a concorrência e a emulação. Os pais que preferirão a educação doméstica e farão educar seus filhos debaixo de seus olhos, devem, não obstante, enviá-los a esses exercícios. Sua instrução pode ser doméstica e particular, mas seus jogos devem sempre ser públicos e comuns a todos; pois não se trata aqui apenas de ocupá-los, de formar para eles uma constituição robusta, de torná-los ágeis e atléticos, mas de acostumá-los desde cedo à regra, à igualdade, à fraternidade, às competições, a viver sob os olhos de seus concidadãos e desejar a aprovação pública. (1982, p. 38)

Segundo as descrições de Plutarco, em suas *Vidas paralelas*, o espírito da instituição pública em Esparta era exatamente este. Os jovens entregues ao Estado deveriam habituar-se a viver em comum, fortalecendo seus corpos e acostumando-se a viver sem o luxo das casas, pois, em caso de guerras (e estas eram muitas!) aqueles que estavam habituados a uma vida rigorosa não sofreriam durante as campanhas militares. Além disso, ao viver em comum passariam a ter como desejo angariar a estima pública, pois este é o reconhecimento que poderiam ter, uma vez que, não haveria a estima doméstica ou familiar que dividiria suas atenções. No início do *Emílio* há dois exemplos marcantes dos resultados desta forma de ser. A mãe espartana não se abala com a morte dos filhos, pois Esparta ganhou a guerra; ela se sentira envergonhada se seus filhos não tivessem corrido ao auxílio dos seus concidadãos. Já Pedarete fica feliz ao ser recusado no conselho, pois tem certeza de que há trezentos homens mais dignos do que ele.

Uma estratégia se faz fundamental para que estes jogos públicos consigam o efeito desejado: é preciso que os julgamentos e a premiação dos jovens não sejam feitos arbitrariamente pelos “chefes do colégio”, mas por aclamação e pelo juízo dos espectadores. Os cidadãos assistiriam estes jogos não somente para acompanhar seus filhos, mas como um dever para com a pátria:

Para tanto não devem os prêmios e recompensas dos vencedores ser distribuídos arbitrariamente pelos mestres dos exercícios, nem pelos chefes do colégio, mas por aclamação e pelo juízo dos espectadores; e podemos contar que tais juízos serão sempre justos, sobretudo se tivermos cuidado em tornar estes jogos atraentes para o público, ordenando-os com um pouco de aparato e de maneira que façam espetáculo. É de se presumir então que todas as pessoas honestas e todos os bons patriotas far-se-ão um dever e um prazer de a eles assistir. (1982, p. 39).

A ação pedagógica da escola deve seguir os mesmos três passos da ação pedagógica do legislador. Se o povo não deve viver de forma mais ou menos igualitária, os estudantes também devem ser tratados com igualdade, sendo que as distinções devem ocorrer por mérito nos jogos e não por tradições de família; se as leis devem ser adequadas ao povo (seus costumes, sua história, geografia e economia) também a educação deve seguir as diferentes idades das crianças para que suas lições não sejam vãos discursos. Por fim, é preciso inserir o amor pátrio em seus corações e a melhor forma para isso é mantê-las sob o “império das opiniões” desejando que tenham sempre o reconhecimento público. Tal era a educação em Esparta, descrita por Plutarco: as atividades todas em comum acostumavam as crianças e os jovens ao olhar público fazendo com que seu desejo é sempre conquistar a honra no julgamento de seus concidadãos.

Outra sugestão de Rousseau é relativa a uma parte fundamental do currículo a ser ensinado aos jovens poloneses, trata-se dos conteúdos sobre a Polônia. Note-se: Rousseau supõe que os conteúdos curriculares comuns deverão ter seu espaço (o que ele chama mais adiante de *instrução*), mas eles não ocupam o espaço das *Considerações*, por que seriam tema de uma legislação ou regulamentação específica. Enfim, sugere aos poloneses:

Quero que, aprendendo a ler, leia coisas de seu país, que aos dez anos conheça todas as suas produções, aos doze todas as

províncias, todos os caminhos, todas as cidades, que aos quinze saiba toda a sua história, aos dezesseis todas as leis, que não tenha havido em toda a Polônia uma bela ação, nem um homem ilustre de que não tenha memória e o coração plenos e de que não possa dar conta imediatamente. (1982, p. 36)

Para concluirmos esta parte do artigo, gostaríamos de retomar a proposta de Becker (2009) na qual afirma que Catão seria o paradigma para a formação do cidadão.

A ênfase do pensamento de Rousseau acerca da educação e da política varia ao longo de seus escritos. Por vezes tende mais para uma formação crítica e formalista, com vieses cosmopolitas, como parece ser o caso no *Emílio*, cujo paradigma seria Sócrates. Em outras, quando a ocasião se apresenta a ênfase recai sobre a formação pública e cidadã, cujo paradigma seria Catão (2009, p. 56 - 57).

Neste caso parece-nos que, de fato, Catão é o grande exemplo de cidadão que Rousseau tem sob as vistas. Porém, não seria também o próprio Licurgo um exemplo semelhante, pois imolou a própria vida pelo povo? Assim, não acredito que haja um modelo especificamente, mas uma gama deles, contudo todos apontando para o mesmo caminho: o da maior das virtudes: o amor à pátria. O problema aqui é que Catão foi resultado da “forja de cidadãos” que era a Roma republicana, mas os poloneses seguiram um modelo mais parecido com o de Esparta enviando seus filhos para a educação comum, neste caso, os exemplos dos cidadãos espartanos – frutos da legislação de Licurgo – seriam exemplos mais precisos. Tal interpretação não retira, em hipótese a originalidade e a força da tese pelo estudioso apresentada.

Conclusões

A título de conclusão, gostaríamos de fazer algumas reflexões sobre o exposto a respeito da educação pública em Rousseau. Notamos que suas

concepções encaminham fatalmente para uma educação “nacionalista” ou “patriótica” e estes termos, para um leitor contemporâneo, que tenha uma postura crítica, não são muito convidativos. Lembramo-nos dos discursos fortemente nacionalistas no Brasil e na Europa no período anterior à Segunda Guerra Mundial; lembramo-nos, igualmente, do projeto de “educação moral e cívica” do governo militar que se tornou uma das maiores aberrações educacionais de nossa história. Numa leitura superficial da obra de Rousseau poderiam ser encontrados elementos justificadores deste “nacionalismo” contemporâneo, mas acredito que esta postura seria equivocada.

Rousseau tem em vista a crítica à educação doméstica e coletiva de seu tempo que não formava um homem para a sociedade e nem para a pátria; como afirma nas *Considerações*: “Um francês, um inglês, um espanhol, um italiano, um russo, são mais ou menos o mesmo homem: ele sai do colégio já totalmente moldado pela licenciosidade, isto é, pela servidão” (1982, p. 36). O único objetivo da educação era preparar o indivíduo para si mesmo, não se tornava bom para a sociedade e muito menos para o Estado. Por isso, quando reforça a importância do “amor à pátria” no processo de educação não é com objetivos ufanistas, mas com a clara intenção de fazer com que a formação dos futuros cidadãos seja pautada pelo desenvolvimento de indivíduos que contribuam para com o todo, que tenham um espírito social.

Expressões como “é a educação que deve dar às almas a forma nacional”, ou, “todo verdadeiro republicano sugou junto com o leite de sua mãe o amor à pátria”, não são dirigidas contra o estrangeiro, este é apenas um efeito, por assim dizer, colateral do verdadeiro objetivo. Trata-se de um discurso contra a educação privada de seu tempo que formava indivíduos apenas para si mesmos, fazendo-os desprezar não somente sua pátria, mas

especialmente os seus concidadãos. Afinal de contas – e nisso Rousseau pode sim contribuir para com a educação contemporânea – a crítica também atinge os falsos cosmopolitas que fingem preocuparem-se com os problemas do mundo, mas são incapazes de ajudar aqueles com quem convive.

A consequência inevitável da formação de um “caráter nacional” é ser “duro com os estrangeiros”, mas em nenhum momento encontramos nas obras de Rousseau qualquer elogio à intolerância civil, assim como a religiosa. Não se encontram em suas linhas qualquer discurso de desprezo ao estrangeiro. Foi amigo de Grimm, jovem alemão que viveu boa parte de sua vida em Paris, Rousseau foi estrangeiro na Itália e em Paris, além de outras cidades-estado da Suíça.

Quando afirma a ideia de uma educação que dê às almas a forma nacional, como vimos, tem em vista o que ocorria em seu tempo. No capítulo III das *Considerações* descreve o cerne de seu pensamento. Não se distingue os europeus pela nacionalidade, porque todos apresentam as mesmas paixões e os mesmos costumes, ou seja, farão parecer uma coisa e serão outra: parecerão desinteressados e serão malandros; parecerão interessados no bem público e pensarão somente no próprio bem; sua única ambição real é o luxo e o ouro. Desta forma, que importa onde residirão? Qual ligação verdadeira tem com a pátria? “Que lhes importa a que senhor obedecem, de que Estado seguem as leis? Contanto que encontrem dinheiro para roubar e mulheres a corromper, em qualquer lugar estão em casa”. (1982, p. 30)

Por fim, para não estender muito este momento de liberdade de reflexão, é importante destacar um outro elemento fundamental do pensamento de Rousseau: a contrapartida do Estado no processo de formação do indivíduo, para que quando se utilize a palavra pátria não tenha

um sentido “odioso ou ridículo”, como diz Rousseau. A esse respeito, citamos Almeida Júnior:

O problema é que não se ama a pátria simplesmente pelo discurso, pelo fornecimento de livros que insistam nessa ideia. Como toda relação de amor, se não há plena correspondência por parte de um dos amantes, o amor tende a se esgotar. Para que os cidadãos amem a pátria é preciso que se sintam amados por ela e, diante das carências que vivemos no dia-a-dia, observamos a absoluta falta de reciprocidade no amor que temos pelo Brasil. (2006, p. 67)

Neste aspecto, insistimos novamente, as ideias de Rousseau parecem ainda ser de grande valia para nós. Lembremos que se a pátria quiser ser amada, deve-se fazer mãe comum de todos e não somente de alguns. A extrema desigualdade impede que a maioria excluída das benesses do interesse público se sintam amados. Mais do que retirar os tesouros de quem os possui, impedir que se acumule mais. A principal lição, em minha opinião, no entanto constitui-se naquela passagem na qual Rousseau afirma que não é construindo abrigos que se protege os pobres, mas evitando que cheguem nesta condição.

Referências bibliográficas

ALMEIDA JÚNIOR, José Benedito de. *Educação e política em Jean-Jacques Rousseau*. Uberlândia: EDUFU, 2009.

_____. Os desafios da política para o século XXI: rever o Contrato Social. In: Caderno Político 2. Mogi das Cruzes, APROFAT, 2006.

BECKER, Evaldo. Educação e política: notas sobre a formação do homem e do cidadão em Rousseau. *Contexto e Educação*. Ijuí: Ed. Unijuí. Ano 24, nº 82, jul./dez. 2009. P. 35 – 58.

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

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões de. Rousseau e a questão das educações pública e doméstica. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*. São Paulo: USP. 16, 1/2010, p. 55 – 78.

NASCIMENTO, Milton Meira. *Opinião pública e revolução*. São Paulo: EDUSP, Nova Stella. 1989.

PLUTARCO. *Vidas Paralelas*. Buenos Aires: El Ateneo, 1952.

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

_____. *Discurso sobre a economia política*. Tradução: Maria Constança Peres Pissarra. Petrópolis, Vozes, 1996.

_____. Do contrato social ou os princípios do direito político. *Coleção Os Pensadores*. Tradução Lourdes Santos Machado. São Paulo: Editora Abril, 1973.

_____. *Emílio ou da educação*. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.