

## O CONTRATO PEDAGÓGICO EM ROUSSEAU: POSSÍVEL EM QUALQUER NÍVEL DO ENSINO?

## THE PEDAGOGICAL CONTRACT IN ROUSSEAU: POSSIBLE AT ANY LEVEL OF EDUCATION?

Manoel Dionizio Neto<sup>1</sup>

**Resumo:** A compreensão do contrato pedagógico em Rousseau passa pela discussão a respeito da origem do conceito de contrato, convertido mais especificamente em *contrato social*. Cumpre-se aqui perguntar pela relação entre contrato social e contrato pedagógico, ao tempo em que se busca saber de sua possibilidade em diferentes níveis de ensino. Considerando-se o disposto por Rousseau no *Emílio*, é possível certificar-se de que o próprio contrato social requer uma troca de respeito e compromisso que passam pelo âmbito afetivo, próprio de todo processo educacional. Daí afirmar-se o contrato pedagógico em tudo que diz respeito ao ensino e à aprendizagem, de modo que se fará necessário em todos os níveis de ensino. Parte-se, pois, do entendimento de Rousseau para o que ele propõe para o contrato social, em sua obra de igual nome – *Do Contrato Social*. Passa-se ao seu projeto de educação para a humanidade apresentado no *Emílio ou da educação*, quando é possível identificar uma precondição para o político-social no que diz respeito à educação de Emílio, acompanhado pelo preceptor até o seu matrimônio com Sofia, ao tempo em que vai se fazendo o *contrato pedagógico* em um processo de educação, que pode ser compreendido como política educacional.

**Palavras-chaves:** Rousseau. Contrato. Contrato Social. Contrato Pedagógico. Educação.

**Abstract:** Understanding the pedagogical contract in Rousseau involves discussing the origin of the concept of contract, converted more specifically into a social contract. It is important here to ask about the relationship between social contract and pedagogical contract, while seeking to know about its possibility at different levels of education. Considering Rousseau's discussions in *Emile*, it is possible to attest that the social contract itself requires an exchange of respect and commitment that goes through the affective scope, typical of any educational process. Hence the pedagogical contract is affirmed in everything that concerns teaching and learning, so that it will be necessary at all levels of education. Therefore, we start from Rousseau's understanding of what he proposes for the social contract, in his work of the same name – *The Social Contract*. Then, we move on to his project of education for humanity presented in *Emile*, when it is possible to identify a political-social precondition with regard to *Emile's* education, accompanied by the preceptor until his marriage with Sofia, at the same time in which the pedagogical contract is made into an education process, which can be understood as educational policy.

**Keywords:** Rousseau. Contract. Social Contract. Pedagogical Contract.

### Introdução

---

<sup>1</sup> Pós-Doutor pelo Programa de Pós-Doutorado em Educação (UFSCar, 2024); Graduado em Filosofia (UFPE - Licenciatura, 1983, e Bacharelado, 1984), Mestre em Filosofia pela (UFPB, 1996) e Doutorado em Educação (UFSCar, 2004). Professor Associado IV da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Membro fundador e Vice-Líder do GEPEFE (Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Educação), membro do GET (Grupo de Estudos e Pesquisas Espaço e Tempo no Sertão Nordeste), bem como do GIEPELPS (Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais), do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação, da ABES18 (Associação Brasileira de Estudos do Século XVIII) e do Grupo de Estudos Iberoamericanos em Rousseau (GEI-Rousseau). Email: [manoel.dionizio@professor.ufcg.edu.br](mailto:manoel.dionizio@professor.ufcg.edu.br)

Deparamo-nos com algumas questões quando tomamos por objeto de reflexão o que se pode pensar do *contrato pedagógico* em Jean-Jacques Rousseau. Primeiro, que nos referimos a esse *contrato* sem que isto esteja explícito na obra de Rousseau. Mesmo não estando explícito, não foi impedimento para que discorrêssemos sobre o assunto, a exemplo do exposto em outros estudos (Francisco, 1999; Dionizio Neto, 2023a; 2023b; 2012; 2004). Ficam aqui duas questões que nos remetem ao *contrato*. Uma delas diz respeito ao que está explícito no pensamento de Rousseau, quando escreve *Do Contrato Social*. Essa questão, que deu nome à referida obra, encontramos nos séculos XVII e XVIII, quando pensavam em uma nova forma de organização da sociedade. A exemplo desses, Thomas Hobbes e John Locke. Pergunta-se, então, o que se pode entender por *contrato social*, e a sua relação com o *contrato pedagógico*. Mas ficam ainda duas questões que não podem ser ignoradas: saber de onde parte a ideia de um contrato entre os homens, que possa ter sido base para o que se estabeleceu entre os iluministas como *contrato social*, bem como pensar em um contrato que, tendo por base a mesma fonte, faça-se implicitamente nas relações humanas. Falo aqui do *contrato pedagógico*, que encontramos em Rousseau, cabendo perguntar por esse conceito nas diferentes fases de desenvolvimento humano que, na escola, são conhecidas como níveis de ensino a que são submetidas as crianças, bem como os adolescentes e os adultos que, seguindo o seu percurso de vida, também se educam, ao tempo em que consideramos adulto aquele que se firma como educador e educando no âmbito da escola, no exercício da docência. Noutras palavras, queremos saber da possibilidade do contrato pedagógico nos diferentes níveis de ensino: fundamental, médio e superior.

### **Contrato e contrato social**

A ideia de contrato nos remete à questão da lei em sua diferença com o que se pode pensar em termos de natureza. Trata-se aqui de uma discussão que se fez notar entre os gregos, mais precisamente por ocasião do aparecimento dos sofistas. Explica-se: entre os antigos gregos, não se fazia normalmente a distinção entre *nomos* e *physis*, não sendo considerados termos antagônicos ou excludentes como passaram a ser vistos nos séculos V e IV a.C. W. K. Guthrie (1995, p. 57) chama a atenção para o fato de que fora nesse período que apareceram como palavras distintivas do pensamento grego. “Nos primeiros escritores” – diz ele –, “não aparecem necessariamente como incompatíveis e antitéticas, mas no clima intelectual do séc. V vieram a ser consideradas comumente como opostas e mutuamente excludentes: o que existia

“por *nomos*” não existia “por *physis*” e vice-versa. Isto significa dizer que, ainda entre os primeiros filósofos, conhecidos como pré-socráticos, não se fazia a distinção entre lei e natureza, pois se tinha a *physis* como responsável pela emanção das leis. Assim sendo, não havendo oposição entre essas duas coisas, certamente ter-se-ia de concordar que ambas deveriam ter a mesma origem, considerando-se as leis como emanadas da natureza que, por sua vez, tinha sua origem nos deuses.

Seguindo com esse entendimento, verificamos que, já entre os pré-socráticos, para quem a *physis* era a natureza, ressalta-se a definição desta quando se junta a *nomos*, expressando-se na palavra realidade. Aí já se faz perceber o *nomos* como algo que “pressupõe um sujeito agente — que crê, pratica ou divide — uma mente de que emana o *nomos*” (Guthrie, 1995, p. 57), permitindo-se assim certificar-se dos diferentes *nomoi* para diferentes povos. Todavia, quando se trata de religião, ainda se persiste o entendimento de que, partindo-se o *nomos* de uma força eficaz da mente de um sujeito, seria compreensível que diferentes *nomoi*, isto é, leis, emanassem da mente de diferentes deuses. Guthrie chama-nos a atenção para o fato de que Heráclito tenha afirmado serem as leis humanas “sustentadas pela única lei divina” (Heráclito, fr. 114, vol. 1, 425, *apud* Guthrie, 1994, p. 57).

Com vistas nisso, João Francisco Pereira Cabral (2013, p. 112), pergunta: “Se há uma antítese entre as noções de *nómos* e *phýsis* no sec. V a.C., esta antítese sempre existiu ou passou por mudanças ao longo do tempo?” E, para responder esta questão, afirma: “Em primeiro lugar, podem ser verificados *nómos* e *phýsis* no clima intelectual do séc. V a.C. como mutuamente excludentes. Aquilo que existia por *nómos* não existia por *phýsis* (*Id. Ibid.*). E partindo dessa antítese, podemos ver de que modo se fez possível pensar em termos de *contrato*, tendo as leis por referência. Essas leis, por sua vez, tornaram-se base para que se fizesse possível, já entre os sofistas, se falar de um *contrato social*. Assim sendo, de acordo com Guthrie (1995, p. 127), “poderemos ver [...] como as concepções gregas estavam próximas das concepções européias posteriores”. Guthrie reporta-se a uma crença antiga, segunda a qual, as leis, em última instância, eram atribuídas aos deuses. Assim sendo, “O legislador ou criador humano da constituição (cuja existência não se negava) era apenas o canal pelo qual os mandamentos do céu se tornavam conhecidos e eficazes” (*Id. Ibid.*).

Assim viam-se conjugados *nomos* e *physis*, enquanto oriundos de uma mesma fonte. Ou seja, as leis, tanto quanto a natureza, eram emanadas dos deuses. Como isso seria possível? A explicação que se dava, por volta do século V a.C., era a de que os deuses imprimiam na

mente humana um poder que passaria a ser responsável pela elaboração das leis. E esse entendimento só começou a tomar um rumo diferenciado, quando se passou a pensar na possibilidade de terem as leis outra origem, não sendo originárias nem da natureza nem dos deuses. Foi preciso, então, que se começasse a pensar como Hípias, para quem a natureza e a lei poderiam muito bem viver lado a lado. Este entendimento contrariava os que desejavam a união dos dois, como era o caso de Eurípides que, em sua poesia, manifestou o seu desejo de ver unidos *nomos e physis*.

Vem daí a ideia do contrato. Não vindo nem dos deuses nem da natureza, as leis teriam que vir do consenso dos homens. As decisões oriundas desse consenso deveriam ser respeitadas pelas partes concordantes. Desse modo, deixou-se de acreditar nos legisladores como canais pelos quais passava a vontade dos deuses para o estabelecimento das constituições, como se dizia, por exemplo, de Licurgo, que tinha recebido dos céus a constituição de Esparta, ou mais precisamente, de Apolo. Não se tratava mais de acreditar que Clístenes tinha recebido os nomes das tribos, para a sua reforma democrática, de Pítia, a quem recorrera para ratificar toda sua propositura para a democracia. Assim, vê-se os deuses afastados das parábolas de Protágoras, permitindo-lhes a descrição dos “homens perecendo por lhes faltar a arte de viver juntos em cidades e aprendendo por dura experiência a agir justamente e respeitar os direitos dos outros, e fundando assim comunidades políticas” (Guthrie, 1995, p. 128). Isto significa que Protágoras, mesmo não colocando em seu texto a palavra “contrato”, referia-se a este de forma implícita. Pois, para ele, havia a necessidade de os homens viverem juntos, formando “comunidades políticas”. Portanto, para Pitágoras, para quem o “homem é a medida de todas as coisas”, deve-se considerar como justo para a cidade aquilo que a cidade assim considerar, enquanto considerar. Vê-se nisto a possibilidade, ou mesmo a necessidade, de um contrato para que a cidade possa ter como justo aquilo que pareça justo por todos ou pela maioria, de modo que se possa falar de um acordo firmado entre os cidadãos a respeito do que possa ser bom para a cidade. No entanto, a afirmação desse contrato não impediria a mudança de entendimento conforme o momento em que se fizer necessário alterar o acordo anterior. Seria, então, possível, afirmar que as virtudes morais estariam na base de um consenso que permitisse “uma vida em comum” entre os cidadãos. É com vistas nisto que Guthrie (1995, p. 129) faz a seguinte afirmação:

As virtudes morais que tornavam possível uma vida em comum (*aidos, dike, sophrosyne*) eram pré-condições necessárias para a fundação de uma *polis*, mas, uma vez que Protágoras não acreditava que as leis eram obras da natureza

ou dos deuses, deve ter crido, como outros pensadores contemporâneos progressistas, que foram formuladas como resultado de um consenso de opinião entre os cidadãos que desde então se consideravam por elas vinculados.

É possível ver no exposto por Guthrie na citação acima, que a ideia de união entre os cidadãos, responsável pelo consenso de opinião que garantiria uma vida em comum entre esses mesmos cidadãos, é a expressão da ideia de contrato que não poderia deixar de ser de um *contrato social*. Diante desse entendimento, somos levados a pensar em diferentes tipos de contrato, mesmo que, à primeira vista, possa parecer se tratar somente *de um contrato social*. Quero dizer: a ideia de contrato que aparece aí não está escrita, mas deixa transparecer um acordo tácito entre as partes. E quando falamos desse acordo, estamos falando da possibilidade de contratos diferentes, todos passando pelo consenso entre os que se dispõem a uma interação de compromissos, ficando direitos e deveres para todos.

Porém, mesmo não sendo uma ideia consensual, de algum modo ficam estabelecidas *leis* para serem respeitadas pelas partes responsáveis pelo consenso. E essas leis, ao tempo que têm por fim a união de todos que se juntam para formar uma comunidade, têm também por fim a garantia de segurança de uns em relação aos outros ou mesmo o bem-estar de todos. Isto já estava no entendimento de antigos gregos, a exemplo dos sofistas Hípias e Antífon. Trata-se assim do reconhecimento de direitos e deveres recíprocos, como afirmava este último, conforme também referido por Guthrie (1995). Este entendimento é o que está na base da afirmação do *contrato social* por juristas e filósofos do século XVII e XVIII. São exemplos deles, Samuel von Pufendorf (1632-1694), Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Com estes, surge a doutrina do contrato social diferenciando-se segundo cada um dos seus expositores.

Com base no exposto, vale considerar que, para todos eles, a sociedade fora antecedida por um estado de natureza, originando-se a sociedade civil a partir de um engendramento estabelecido por um acordo firmado entre partes que, conforme já diziam os antigos aqui referidos, fora compreendido como *contrato social*. Este, por sua vez, deveria se fazer segundo as leis que fossem estabelecidas para reger a vida em sociedade em seus diferentes aspectos. Esta seria a razão pela qual deveriam ser por todos obedecidas. “No *Crito* de Platão” – diz Guthrie -, Sócrates expõe na cela de sua prisão a doutrina de um acordo entre ele mesmo e as leis de sua cidade como argumento contra a tentativa de escapar do julgamento que aquelas leis proferiram contra ele”. Sócrates, ao mesmo tempo em que não faz nenhuma menção que possa

indicar a origem divina da lei, argumenta da seguinte forma em defesa do cumprimento dessa lei:

A argumentação é que, uma vez que seus pais foram casados sob as leis de Atenas, Sócrates deveu seu nascimento, sua educação e seu meio de vida àquelas leis. De mais a mais, elas lhe deram liberdade, se ele achasse qualquer coisa de objetável nelas, para deixar Atenas com toda sua propriedade e ir morar alhures. Uma vez que não escolhera deixá-la, deve agora considerar-se seu filho e seu servo. Era “justo” para ele aguardar suas decisões, e, assim como tinha arriscado sua vida na batalha sob seu comando, assim também devia entregá-la agora que a exigiam dele. Este era o acordo entre eles (50c, 52d), e era necessário para a própria existência do Estado. Se indivíduos privados desprezassem os julgamentos da lei por seu próprio capricho, abalar-se-ia todo o fundamento da vida da cidade (Guthrie, 1995, p. 129).

É, pois, o que também parece ser um ponto de consenso nos iluministas dos séculos XVII e XVIII. “É o contrato social que engendra a sociedade civil e, ao mesmo tempo, torna legítima a autoridade política”, como afirma Robert Derathé, que, depois de lembrar que considerando “lembrando que “O estado de natureza é aquele no qual encontram-se os homens *antes da instituição das sociedades civis*”, acrescenta: “Assim, o problema do fundamento da autoridade e o da origem do Estado encontram-se praticamente confundidos” (Derathé, 2009, p. 259-260). Daí, ao comparar o que disseram os gregos e, sobretudo, os sofistas sobre o contrato social, tendo ainda Hípias, Antífon e Licófron como referência, afirma:

Não é preciso dizer que havia diferenças na situação histórica. Aqueles que estavam descobrindo sua identidade e determinando o lugar da monarquia depois das guerras de religião e da Reforma estavam em posição muito diversa da dos sofistas. Uma coisa que ambos têm em comum é a passagem de visão religiosa de lei a secular, da atividade de Deus à do homem. Kaerst frisou acertadamente [...] que a teoria do contrato tem dois elementos que devem ser mantidos distintos, embora estejam combinados em algumas formulações modernas. Estes elementos são (a) a doutrina de um contrato social propriamente dito, isto é, um acordo de associação entre iguais (b) o *pactum subiectionis*, pelo qual o cidadão comum se liga na sujeição a uma autoridade ou soberania mais alta. Só o primeiro tem sua origem na especulação grega (Guthrie, 1995, Nota 1, p. 127).

Com vistas a essas duas formas de conceber o contrato referidas por Guthrie, cumprem-nos aqui trazer para a reflexão o exposto por Jean-Jacques Rousseau sobre *esse contrato social*, bem como sobre o *contrato pedagógico*. Trata-se assim de pensar neste contrato em que Rousseau, de forma tácita, diz ser inevitável para a formação do homem. Assim, refletindo sobre esse contrato, “deparamo-nos com algumas questões que são necessárias para elucidar o que seja o fazer pedagógico que deve acompanhar o indivíduo a partir do seu nascimento” (Dionizio Neto, 2012, p. 11). Uma dessas questões diz respeito à

liberdade, que nos leva a perguntar: “como pensar na liberdade da criança, quando ela ainda não é capaz de discernimentos entre o certo e o errado, o bom e o ruim? Seria possível dizer que a criança é livre ao nascer, já que com este ‘nascer’ começa a educação?” (*Ibid.*). Vemos assim que são questões que dizem respeito a um *contrato*, estabelecido entre aquele se propõe a ensinar e aquele que se propõe a aprender. Todavia, muitas vezes sem que nenhuma das partes tenha a devida noção do que sejam, de fato, o ensino-aprendizagem. Ou seja, trata-se assim de um contrato que está para além daquele que está posto explicitamente como acordo entre partes visando um bem-comum em que se deve fundamentar a vida social.

### **Do contrato social ao contrato pedagógico**

Dando continuidade às nossas reflexões para que se faça possível a compreensão desse *contrato implícito* do pensamento de Rousseau, certificam-nos de que somente isto se faz possível a partir da noção indispensável do que seja o contrato em seu sentido mais amplo. Com outras palavras, é o que nos diz Robert Derathé em sua obra *Rousseau e a ciência política de seu tempo*. “Todo contrato, quaisquer que sejam suas cláusulas, é um engajamento mútuo e deve comportar de ambas as partes uma promessa recíproca”. Assim começa falando do contrato social, ao tempo em que continua afirmando “que o contrato social não pode ser uma exceção e sobre esse ponto todo mundo está de acordo” (Derathé, 2009, p. 308). Isto significa que é consenso o que se entende por contrato social. Mas, quando se fala desse contrato, fala-se das pessoas “que contraem esse engajamento mútuo”. Quem são elas? Para responder esta questão, “os autores se dividem”, diz Derathé (*Ibid.*).

Assim sendo, nascem daqui as diferentes doutrinas do contrato social, sobre as quais não vamos discorrer. O nosso propósito aqui é trazer para a reflexão o entendimento de Rousseau a respeito desse contrato social que se faz tacitamente como *contrato pedagógico*, levando-nos a perguntar pela possibilidade desse *contrato* em diferentes níveis do ensino. Mas, como não poderia deixar de ser, para falarmos de contrato tendo o pensamento de Rousseau como base, começamos necessariamente pelo que ele propôs para o *contrato social*.

Rousseau (1991, p. 22) abre o Capítulo I do seu Primeiro Livro *Do contrato social*, afirmando: “O homem nasce livre e por toda a parte encontra-se a ferros. O que se crer senhor dos demais, não deixa de ser mais escravo do que aqueles. Como adveio tal mudança? Ignoro-o. Que poderá mudá-la? Creio poder resolver esta questão”. Já com a sua primeira frase, somos remetidos ao seu segundo *Discurso*. A partir do momento em que se fez a passagem do estado

de natureza para o estado civil, não há como escapar disso: nascer livre e encontrar-se acorrentado. Esse nascer livre, bem como esse *estar acorrentado*, é próprio de quem, sendo antes somente natureza, se faz membro de uma sociedade onde se converte em um ser de cultura. Aqui ficam duas perguntas: quem escapa dessa conversão? E o que significa estar acorrentado, ao referir-se à humanidade? Digo *referir-se à humanidade* porque aquele que nasce livre é todo ser humano. E o ser humano confunde-se com a humanidade. Daí, certamente Rousseau não esqueceu do que já havia dito no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Portanto, ao contrário do que afirma, sabe muito bem de onde veio toda mudança. Acontece que, neste momento, não se trata de falar disto, mas da possibilidade de se resgatar o homem natural do homem social que conhecemos hoje. Esse resgate deverá se fazer pela educação e por uma nova ordem social impressa por uma nova organização social que terá no *contrato* sua fundamentação. Como se fará esse *contrato*? Por meio da educação, bem como pela reordenação da política. Ou seja, de um contrato tácito exposto no *Emílio*, passa-se ao *contato social*, conforme o exposto em sua obra *Do contrato social*. Assim Rousseau acredita que vai apresentar “resolução da questão”, porque está se propondo a apresentar o contrato social como saída para a libertação. Em nota de rodapé, Lourival Gomes Machado afirma que isto ocorrerá pela inversão do registrado no segundo *Discurso*: “a passagem da liberdade natural à servidão civil”. Assim sendo, no *Contrato social*, “se buscará estabelecer em que condições a mesma transição poderá fazer-se legitimamente, isto é, em favor da liberdade” (Machado, 1991b, p. 22, Nota 13).

Essa passagem da liberdade natural para a liberdade civil, que Rousseau considera ter passado pela servidão civil, visa uma nova ordem social que deva se fazer como “direito sagrado” para servir “de base a todos os outros”, fundando-se, não na natureza, mas “em convenções”. Afirma, então, Rousseau (1991, p. 23): “Trata-se, pois, de saber que convenções são essas”. Considere-se, pois, a partir deste entendimento, que se trata de duas coisas que se contrapõem entre si: a *natureza* e as *convenções*. Em meio às contraposições entre o convencional e o natural, Rousseau esteve às voltas com a questão da preservação da “liberdade da criança sem sacrificar a autoridade do mestre, ou, de como conciliar autoridade docente e liberdade discente, ideias que pareceriam à primeira vista totalmente incompatíveis”, como o diz Maria de Fátima Simões Francisco (1999, p. 103), ao discorrer sobre “Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau”. Tomando a família como a mais antigas das sociedades, e considerando-a como “a única natural”, diz Rousseau que, mesmo assim considerada, os filhos

“só se prendem ao pai enquanto dele necessitam para a própria conservação. Desde que tal necessidade cessa, desfaz-se o liame natural”. E a isto, acrescenta: “Os filhos, isentos da obediência que devem ao pai, e este, isento dos cuidados que deve aos filhos, voltam todos a ser igualmente independentes. Se continuam unidos, já não é natural, mas voluntariamente, e a própria família só se mantém por convenção” (Rousseau, 1991, p. 23). Isto nos diz que não se pode pensar a união entre os homens senão pela convenção que estabelece princípios em que se fundamentam as regras do convívio social. E, por assim ser, compreende-se o que afirma Rousseau a respeito da autoridade de um homem em relação aos outros: “Visto que homem algum tem autoridade natural sobre seus semelhantes e que a força não produz qualquer direito, só restam as convenções como base de toda autoridade legítima existente entre os homens” (*Ibid.*, p. 26).

Seguindo com este entendimento de Rousseau, damos-nos conta de que a necessidade de convenções para a legitimação da autoridade indica o quanto se faz necessário o *contrato social* para a formação do Estado. Assim também se fazem necessárias as relações sociais empreendidas pelos homens para formarem comunidades e governos. Esta necessidade do contrato social para a institucionalização do Estado fica expressa pelas palavras de Rousseau, quando ele se refere ao referido contrato como condição para que o Estado se faça senhor de todos os seus bens, ao tempo em que nele o contrato social “serve de base a todos os direitos, mas não é senhor daqueles bens perante as outras potências senão pelo direito de primeiro ocupante, que tomou dos particulares” (Rousseau, 1991, p. 37).

Para a compreensão desse contrato que passa a ser imprescindível entre os homens, vale chamar a atenção para o que ganhou e para o que perdeu a humanidade com a passagem do estado para o estado civil. No primeiro desses estados, não se faziam necessárias as convenções, contando-se inclusive com a amoralidade. Por outro lado, no estado civil, esse contrato se faz necessário. Assim Rousseau observa a notável mudança que se deu na conduta do homem, quando este deixou de agir pelo instinto para agir pela justiça que deu o caráter de moralidade às suas ações. Isto se deu pela substituição do impulso físico pela voz do dever, da mesma forma que o apetite fora substituído pelo direito. Neste sentido, os homens passaram a agir segundo princípios adquiridos pela consulta à sua razão, não se deixando mais levar pelas suas inclinações. Daí, caber perguntar: o que ganha, então, o homem com essa passagem do estado de natureza para o estado civil? Antes de tudo, diz Rousseau, ganhou o exercício de suas faculdades, que passaram a se desenvolver, alargando as suas ideias, ao tempo em que se

enobreceram os seus sentimentos, elevando-se, assim, a sua alma. O homem chegou, portanto, ao ponto em que, “se os abusos dessa nova condição não o degradassem frequentemente a uma condição inferior àquela donde saiu, deveria sem cessar bendizer o instante feliz que dela o arrancou para sempre e fez, de um animal estúpido e limitado, um ser inteligente e um homem” (Rousseau, 1991, p. 36). Para que evitasse esses abusos, fizera-se necessário o contrato em suas diferentes formas.

Chegamos, pois, a essas diferentes formas de contratos, que passaram a se fazer necessárias com o advento da sociedade civil, com a leitura da obra de Rousseau. Isto significa que não é apenas a leitura do *Do Contrato social* que vai nos levar à compreensão dessa múltipla forma de contrato. Na verdade, a leitura de outras obras, sobretudo do *Emílio*, despertam-nos para o que está exposto no próprio *Do Contrato social*. Passamos a pensar assim na necessidade de convenções que estimulem a sensibilidade das diferentes partes que passam a empreender um diálogo entre si, visando o crescimento de todos. Voltamo-nos, portanto, para duas formas de contrato, que encontramos no exposto por Rousseau. Uma delas, é o contrato social; a outra, o contrato pedagógico. Considere-se, então, “o fato de que tanto um como o outro aparece em diferentes textos rousseauianos, conforme vemos ambos já no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*”. Ou seja, “todo esse processo de formação pelo qual chega o homem à moralidade não seria possível sem que houvesse um contrato entre aquele que se educa e aquele que entra no processo de educação na condição de pai e mãe ou professor” (Dionizio Neto, 2023a, p. 321; 2023b, p. 322; 2004, p. 216). Daí se considerar a formação moral adquirida pelo homem a partir do momento em que ele se insere numa sociedade regida por leis, sejam estas devidamente postas pela escrita ou pelos costumes para se garantir a adequação ao convívio social. Noutras palavras, para a moralidade requerida pelo convívio social, fazem-se necessárias leis garantidas por diferentes formas de contrato, estando entre eles *o social e pedagógico*. E como a educação é o caminho pelo qual se chega à maturidade física e moral, apesar do contato social ficar em evidência, ele é antecedido pelo contrato pedagógico.

### **O contrato pedagógico em diferentes níveis de ensino**

Com vistas ao exposto, essa ideia de contrato está disseminada em toda obra de Rousseau. Não nos compete aqui discorrer sobre os muitos momentos dessa obra, onde se pode refletir sobre a necessidade e formas de ser desse contrato entre os homens. Isto é o que também

é observado por Maria de Fátima Simões Francisco (1998, p. 103): “Essa noção de contrato, basta que recordemos, é central em todo o pensamento rousseauísta, que produziu um texto intitulado justamente *Do Contrato Social*”. E mais ainda, não se limita à questão do contrato social que deu nome à obra. A própria Maria de Fátima Simões Francisco (*Ibid.*) afirma também o seguinte:

Assim como a instituição da sociedade e da própria família seriam para ele baseadas no contrato firmado entre as respectivas partes que formam essas instituições, também a relação pedagógica seria baseada num contrato, o contrato pedagógico, firmado entre as duas pontas dessa relação, professor e aluno, ou de modo mais geral educador/educando (que incluiria, além do par professor/aluno, o par pai/filho).

Pensem, então, no que está posto nessas palavras de Maria de Fátima Simões Francisco. Ao afirmar, como o faz Rousseau, que a educação começa com o nascimento: “Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação” (Rousseau, 1995, p. 10). Daí se faz necessário perguntar pelo que tem a ver o exposto por Rousseau com o que nos diz a referida autora na citação acima. Primeiro, que a instituição da sociedade, bem como a da família, se faz mediante *um contato*. Segundo, que esse contrato se faz necessário na relação pedagógica. Mas, quando tem início a relação pedagógica, e até onde ela se estende? Se, de acordo com Rousseau precisamos de educação a partir do momento do nosso nascimento, porque a partir daí passamos aprender a respeito do que nos será necessário durante a vida, e é na educação em que devemos encontrar: ela deverá nos oferecer tudo de que precisamos no decorrer dessa vida. Isto significa que a educação nos acompanha por essa vida; que ela se processará ao tempo em que avançamos em nossa formação, em nosso viver. Ou, como diz John Dewey, a educação existe como uma necessidade da vida. Pois toda vida se faz por renovação, ao passo que a vida social se faz pela comunicação que só se realiza pela transmissão, de forma que se pode dizer que ela é, ao mesmo tempo, transmissão e comunicação, enquanto a comunicação é educativa. Daí afirma que “educar é uma questão de necessidade”. Passando, então, a afirmar: “Não só a vida social se identifica com a comunicação de interesses, como também toda a comunicação (e, por conseguinte, toda a genuína vida social) é educativa” (Dewey, 1979, p. 3 e 5).

Mas como por meio dessa comunicação que, segundo Dewey se identifica com a vida, podemos ver estabelecido um contrato, sobretudo quando se faz entre um adulto, que tem por obrigação transmitir, isto é, comunicar à criança que precisa saber do que o adulto já sabe, se ela não tem ainda saberes a comunicar? Noutras palavras, como se efetivar um contrato entre

peessoas tão distintas: a criança, que parece nada saber, e o adulto, que parece que sabe tudo? Rousseau nos coloca diante de um contrato que aparece de forma implícita em diversas situações. No Livro Segundo do *Emílio*, ele diz como educar uma criança que chora por nada: “se naturalmente se põe a chorar por nada, lançando gritos inúteis e sem efeito, seco-lhe a fonte desde logo. Enquanto chorar, não irei a ela; irei quando se calar. Dentro em breve sua maneira de me chamar será a de silenciar ou, quando muito, lançar um grito só”. E em seguida, acrescenta: “É pelo efeito sensível dos sinais que as crianças aferem seu sentido, não há outra convenção para elas: por mais que se machuque, é muito raro que a criança chore estando sozinha, a menos de ter a esperança de ser ouvida” (Rousseau, 1995, p. 58). Assim se faz possível um contrato que, implicitamente está posto numa troca de compromissos: para de chorar à toa para receber as devidas atenções que merece; sinalizar de forma adequada para ser socorrida quando se machucar, por exemplo. E Rousseau nos apresenta ainda mais um exemplo:

Vossa criança difícil de educar estraga tudo o que toca: não vos zangueis; colcai for a de seu alcance tudo que possa estragar. Quebra os móveis de que se serve? Não vos apresseis em dar-lhe outros: deixai-a sentir o mal da privação. Quebra as janelas do quarto? Deixai o vento soprar dia e noite sem vos preocupardes com os resfriados, pois é melhor que fique resfriada do que louca. Não vos queixeis nunca dos incômodos que vos dá, mas fazei com que ela os sinta em primeiro lugar. No fim fareis consertar os vidros sem nada dizerdes. Quebra-os ainda? Mudai de método então: dizei-lhe secamente mas sem raiva: as janelas são minhas; aí foram colocadas por meus cuidados; quero garanti-las. Depois a fechareis na obscuridade num local sem janela. Ante tão novo procedimento, ela começará por gritar, espernear; ninguém a ouve. Dentro em breve ela se cansa e muda de tom; queixa-se, geme. Então um criado se apresenta, o rebelde pede-lhe que o liberte. Sem procurar pretextos para nada fazer o criado responde: *também tenho vidros que devo conservar*. E vai-se embora. Enfim, depois que a criança assim tiver ficado várias horas, o bastante para aborrecer e lembrar-se, alguém lhe sugerirá de propor-vos um acordo mediante o qual vós lhe devolveríeis a liberdade e ela não quebraria mais vidros. Ela não há de querer melhor (Rousseau, 1995, p. 88 – grifo do autor).

Chega-se assim à compreensão de que o contrato pedagógico nos remete à ideia de troca, imprescindível em toda forma de contrato. Isto significa que, para que se chegue a um consenso, é preciso que se faça um dar e um receber, de forma que ninguém saia levando vantagem na troca que se fará por meio da comunicação que, lembrando a afirmação de Dewey, é sempre educativa. Essa troca, na forma que se faz possível verificada nos exemplos postos, já começam pela mais tenra infância, quando mediante o choro e os gestos, primeira forma de linguagem humana, segundo o próprio Rousseau, a criança aprende a ser submissa ou prepotente em relação aos outros. Isso ocorre quando o adulto, isto é, aquele que educa, não

sabe bem-administrar o contrato que deve se estabelecer entre as partes: ou vai ao encontro da criança sempre que ela chora, mesmo que não seja por nada, ou nunca procurar ajudá-la naquilo que ela ainda não pode fazer sem a ajuda de outrem, normalmente o adulto. É preciso, portanto, aguardar o gesto ou choro da criança para que possa saber o que fazer e como deve agir para que ela aprenda a comunicar aquilo que é imprescindível para o alcance da autonomia dela.

Seguindo com esse entendimento, Rousseau diz no Livro Primeiro do *Emílio*, que só deve ajudar a criança quando ela demonstrar que não tem força suficiente para atender as solicitações da natureza. É preciso, pois, ajudá-la, seja em termos de inteligência ou força física, quando ela não dispuser das condições necessárias para lidar com as necessidades físicas. Depois disso, ficar atento para saber até que ponto é necessidade ou fantasia, uma vez que a criança pode igualmente chorar por uma coisa ou por outra, e assim só auxiliá-la naquilo que não seja fantasia. Assim sendo, diz Rousseau (1995, p. 50): “É preciso estudar com cuidado sua linguagem e seus sinais, a fim de que, numa idade em que não sabem dissimular, possamos distinguir em seus desejos o que vem imediatamente da natureza do que vem da opinião”. Está nessa comunicação a expressão tácita de um contrato, com o qual a criança e o adulto igualmente aprendem, uma vez que, em momentos assim, cada uma das partes tem algo a ensinar e a aprender.

Vemos assim que, em cada idade, há um modo de expressar o que é devidamente necessário. Uma forma de lidar com a infância, ou com a adolescência, para que se faça possível uma convenção, seja esta consciente ou não. Pois muitas vezes, mesmo o adulto, ou aquele que se põe como educador, não tem a percepção do que faz, seja para dificultar a aprendizagem ou não. É o que ocorre quando não se coloca para o contrato que se faz necessário em suas relações com os educandos. Por outro lado, está a criança ou o adolescente que não tem o devido amadurecimento intelectual para saber lidar com o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ainda não lhe é possível dispor da consciência do que de fato esteja acontecendo, mesmo quando, tacitamente, empreende uma troca que garante uma convenção para sucesso da aprendizagem.

Ressalta-se aqui o episódio das favas. Rousseau diz que Emílio teve a brilhante ideia de plantar favas no jardim. Não só elogiou pela ideia, mas colaborou em tudo aquilo que estava ao alcance dele e não do próprio Emílio. Mas, quando as favas estavam todas situadas em seu plantio, foi possível acompanhar o desespero de Emílio quando este se deparou com as favas todas arrancadas: “Ah, que aconteceu com meu trabalho, minha obra, o doce fruto de meus

cuidados e de meu suor? Quem me arrebatou meu bem? Quem me pegou minhas favas?”, disse Emílio (Rousseau (1995, p. 86). Jean-Jacques se solidarizou com o sofrimento dele, e procuraram juntos um responsável, quando lhes apareceu o jardineiro, devidamente irritado por terem destruído o plantio de melões de Malta que ele tinha feito ali. Jean-Jacques e Roberto, o jardineiro, fizeram Emílio entender que não se deve ocupar a propriedade que não lhe pertence, sendo esta aquela que teve um primeiro ocupante e que dela cuida, e assim sendo aquela propriedade pertence a ele. Daí, além de levar Emílio a aprender o significado da propriedade, também foi possível o estabelecimento de uma convenção: Jean-Jacques propôs a Roberto um acordo: “Que nos conceda um cantinho do seu jardim para meu amiguinho e eu o cultivarmos com a condição de ter a metade do produto”. Roberto, por sua vez, disse: “Concedo-o sem condições. Mas lembrai-vos de que irei arar vossas favas se tocardes nos meus melões” (Rousseau, 1995, p. 87). Assim, vale considerar o seguinte, com esse episódio das favas,

Rousseau quis repassar a lição sobre o significado da propriedade e, ao mesmo tempo, do *contrato*. Remontando à origem da propriedade, ele se pôs a dizer através de um exemplo como se deu a origem daquilo que é meu ou seu, havendo a necessidade de respeito ao que é dos outros, para que seja respeitado o que é nosso. Leva assim a criança ao entendimento de que a origem da propriedade se deu com o direito do primeiro ocupante, adquirido pelo trabalho (Dionizio Neto, 2023a, p. 331-332; 2023b, p. 332-333; 2004, p. 223).

Maria de Fátima Simões Francisco diz que chega a ser desconcertante quando se lê no Livro Segundo do *Emílio* que a primeira “lição moral”, que é também a mais necessária a ser dada à criança, é aquela que tem por fim levá-la à noção de propriedade privada. Isto depois de ter aprendido, com o próprio Rousseau, no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, “que o advento da propriedade privada foi na história dos homens nada mais nada menos que a fonte de todos os males” (Francisco, 1998, p. 35). Todavia, esta mesma autora afirma: “A primeira noção, a mais urgente, a ser ensinada à criança será a de propriedade para que, adverte Rousseau, ‘*ela não se acredite senhora de tudo e não faça mal a outrem sem escrúpulo e sem o saber*’. [...] Aquela noção tematizará o meu e o seu, o de que me acredito *senhor*, assim como você” (*Ibid.*, p. 37 – grifo da autora).

Mas vale perguntar se esse *contrato pedagógico* é viável para as diferentes fases da vida. Se consideramos a infância como uma dessas fases para as quais se faz necessário esse contrato, é de se imaginar a possibilidade, e necessidade dele, para o exercício pedagógico que faz na escola pela relação professor e aluno. Em citação anteriormente posta, Maria de Fátima

Simões Francisco afirma que o contrato pedagógico se firma “entre as duas pontas dessa relação, professor e aluno, ou de modo mais geral educador/educando (que incluiria, Além do par professor/aluno, o par pai/filho)”. Fica assim o entendimento, que entendo não poder ser negado, que para todo processo de ensino-aprendizagem, seja ou não fora da escola, faz-se imprescindível o contrato pedagógico pelas razões aqui expressas, segundo o exposto por Rousseau no *Emílio*, seguindo assim o entendimento de que o contrato, no seu sentido mais geral, somente acontece como convecção entre as partes que se propõem a um acordo, de modo que o consenso entre ambas favoreça igualmente às partes envolvidas. Neste caso, não resta dúvida sobre a importância e necessidade do contrato pedagógico no ensino de nível fundamental e médio. Pois, considerando-se os exemplos deixados pelo próprio Rousseau, situamos Emílio no período que vai do zero aos doze anos. Mas, seria o caso de afirmar na puberdade e adolescência?

Rousseau diz entender por outros nomes a puberdade e a adolescência. Até chegar a esta fase, isto é, ao período da vida que se dá entre os doze e quinze anos, o ser humano vive sua infância que é a idade da natureza, seguida pela idade da razão. É justamente nessa idade da natureza em que se pensa em um *contrato pedagógico*. Pois Rousseau se refere ao contrato que deve haver entre o adulto e a criança, o que significa a fase em que o educando se coloca diante do preceptor que tem por fim educar segundo às leis da natureza impressas no indivíduo. Mas considerando que o processo de educação se dará ao longo da vida, seria possível falar desse contrato durante todo esse processo? A resposta a essa pergunta é sim. Ou seja,

esse *contrato pedagógico* existirá sempre que se possa falar em termos de processo de formação, quando há alguém com mais experiência de vida e com uma formação bem mais definida, que auxilia na condução do indivíduo, tanto para prepará-lo para fazer a sua própria condução quanto para participar do processo, auxiliando-o para que ele, menos experiente, possa melhor fazer suas escolhas. É o que vemos no exemplo deixado por Rousseau no processo de formação do seu protótipo de aluno que tem ele mesmo, Rousseau, como protótipo de preceptor. Este, mesmo depois da formação do cidadão Emílio, continua presente na condução que o cidadão faz de si mesmo, continuando a sua formação na família, formada com o casamento dele com Sofia (Dionizio Neto, 2012, p. 20-21).

Para continuar com a reflexão exposta, vale considerar ainda a experiência do próprio Rousseau, quando ele narra o diálogo com um padre na Itália. Primeiro, ele se refere à conversa que teve um prosélito com um padre, e somente depois assume que aquele jovem era ele mesmo. E aí ele deixa bem claro como deve proceder o preceptor para que se estabeleça uma convenção com o seu aluno. “Começou [*o padre*] conquistando a confiança do prosélito em não lhe

vendendo seus favores, não se tornando importuno, não lhe fazendo sermões, pondo-se sempre ao seu alcance, mostrando-se humilde para igualar-se a ele”. Diante desta postura do padre, a reação do jovem: “Era, parece-me, um espetáculo assaz comovente ver um homem grave tornar-se camarada de um rapazola, e a virtude baixar-se ao tom da licença para dela triunfar mais seguramente”. Daí concluiu com a seguinte afirmação:

Quando o avoador lhe ia fazer suas loucas confidências, e expandir-se com ele, o padre escutava-o punha-o à vontade; sem aprovar o mal, interessava-se por tudo; nunca uma censura indiscreta lhe detinha a palavra ou lhe magoava o coração; e o prazer que o jovem sentia em se imaginar ouvido aumentava o de tudo dizer.

A citação acima nos remete ao Livro Quarto, do *Emílio*, quando nos deparamos com um exemplo do que do que ocorre na adolescência para a afirmação do contrato pedagógico. No Livro Quinto, da mesma obra, Rousseau leva a discussão sobre o contrato necessário para a consolidação da vida social, o enlace entre Emílio e Sofia. Se o casamento aparece aí como uma forma de contrato social, necessário para a formação da família, o período que antecede o enlace matrimonial propriamente dito foi o espaço apropriado para que se processasse os termos desse contrato. O processo necessário, compreendido pelo conhecimento recíproco dos nubentes por ocasião do namoro, fez-se mediante um *contrato pedagógico* em que não se perdia de vista o preceptor que não media esforço para acompanhar o jovem casal até o matrimônio. É o que se pode ver no exposto por Rousseau sobre a efetivação do namoro de Emílio com Sofia: “Assim, tendo conseguido fazer-se aceitar como namorado declarado, Emílio faz valer todos os direitos; fala, insiste, solicita, importuna. Pouco importa que lhe falem duramente, que o maltratem, desde que se faça ouvir” (Rousseau, 1995, p. 510). E, logo em seguida, o desfecho em que se pode identificar um consenso, próprio de um contrato, porém não apenas com vistas à união, mas também como uma proposta à educação:

Finalmente ele obtém, não sem esforço, que Sofia por seu lado queira outorgar-se a autoridade de uma namorada, que lhe preserve o que ele deve fazer, que mande ao invés de pedir, que aceite ao invés de agradecer, que determine o número e o tempo das visitas, que lhe proíba vir até tal dia, ou ficar até tal hora. Tudo isso não se faz por jogo mais muito seriamente e, se ela aceitou tais direitos com relutância, ela os usa com m rigor que leva o pobre Emílio a lamentar ter-lhos dado. Mas o que quer que ele ordene, não o discute; e muitas vezes ao partir, para obedecer, olha-me com olhos cheios de alegria eu me dizem: ‘Bem vedes que ela tomou posse de mim’. Entretanto, a orgulhosa observa disfarçadamente e sorri em segredo do orgulho de seu escravo” (Rousseau, 1995, p. 510).

Assim certificamo-nos de que o *contrato pedagógico* se faz necessário nas diferentes fases da vida, o que significa que ele deverá acontecer sempre nas relações entre aqueles que aprendem e os que ensinam. No seu sentido mais geral, considerando que aprendemos e ensinamos nos mais diferentes momentos de nossas vidas, podemos afirmar que esse contrato deve acompanhar todo processo de formação que se faz pela vida, de modo que ele deve estar presente nas nossas relações pedagógicas, fora ou na escola, independentemente do nível de escolaridade que seja. Neste sentido, se falamos, não só da viabilidade, mas da necessidade desse contrato nos níveis fundamental e médio de ensino, agora se trata de falar da sua importância em nível superior. No âmbito da academia, isto é, no espaço universitário, independentemente da área de conhecimento, deve estar presente o *contrato pedagógico*. Resta somente serem observadas três distintas cláusulas segundo o entendimento de Yves Vargas seguido pelo de Maria de Fátima Simões Francisco. A primeira delas consiste em afirmar que deve haver entre educador e educando uma relação de *comando e obediência*. A segunda, que o educador deve comandar, tendo sempre em vista o que for do interesse e vantagem do educando. E, por último, a terceira, segundo a qual deve haver o “estabelecimento da ‘igualização’ entre educando e educador, o que se fundamentará na *afetividade* que deverá existir na relação pedagógica” (Dionizio Neto, 2012, p. 20-21).

## Conclusão

Wilson Alves de Paiva chama-nos a atenção para um fato: os projetos político-social e o pedagógico são abstrações e não passam do plano normativo. Então, caberia perguntar: servem esses projetos para alguma coisa, se não passam de abstrações? Sim. É preciso considerar o seu sentido. Ele próprio responde afirmando que “servem como referencial das ações possíveis, e não como um programa político a ser executado tal como foi escrito” (Paiva, 2016, p. 246). Não devem, pois, serem tomados como manuais, mas como guias que podem orientar a reflexão para o melhor possível no âmbito da político-social e da política-educacional. Segundo este mesmo autor, trata-se de projeto coletivo apresentado como uma proposta político-social que “defende a mudança da forma de associação mediante um contrato social [...]”. Por outro lado, um projeto individual que propõe “a recriação do homem natural por meio da educação, preparando-o para enfrentar a dura realidade sem, necessariamente, deixar-se corromper por ela — tal como aparece em *Emílio, ou da educação*” (*Ibid.*).

Verificamos que esses projetos referidos por Paiva fazem-se como *contrato*, que, desde a antiguidade da Grécia, tornou-se objeto de reflexão, a começar pelos sofistas, passando por filósofos clássicos como Platão e Aristóteles (Guthrie, 1995). No geral, por um lado, aparece como *projeto social* que, visto sob a perspectiva de Rousseau, é antecedido de um consenso em termos de educação, aquele que permite a convenção necessária entre os homens para que se possa contar com o necessário convívio social. Por outro lado, sabemos que educação entre nós não se limita à sua informalidade ocorrida fora da escola. Daí compreendermos a necessidade de perguntar pela possibilidade do contrato pedagógico nos diferentes níveis do ensino. Pois, se ele é apropriado a todo processo de formação humana que começa com o nascimento, não há como não refletir sobre sua inserção na escola, fazendo-se nos diferentes níveis oferecidos pela educação escolar. Concluímos, portanto, pela afirmativa, considerando as diferentes possibilidades de ensino-aprendizagem, normalmente acompanhada pelo consenso necessário que deve ser expresso pelo diálogo que deve anteceder todo acordo que visa a união como consolidação da vida social. Portanto, o contrato pedagógico é indispensável para toda educação que nos acompanha em toda vida, ao tempo em que passa a ser precondição para o exercício da cidadania na feitura do contrato social.

## Referências

- CABRAL, João Francisco Pereira. A dicotomia *nómos-phýsis* no *Crátilo* de Platão. **Revista E. F. e H. da Antiguidade**. 2013. Disponível em:  
<[https://www.google.com/search?q=CABRAL%2C+Jo%C3%A3o+Francisco+Pereira.+A+D ICOTOMIA+N%C3%93MOS-PH%C3%9DSIS+NO+CR%C3%81TILO+DE+PLAT%C3%83O.+Revista+E.+F.+e+H.+da+Antiguidade%2C+Campinas%2C+no+26%2C+Julho+112+2009%2FJunho+2013&oq=CABRAL%2C+Jo%C3%A3o+Francisco+Pereira.+A+DICOTOMIA+N%C3%93MOS-PH%C3%9DSIS+NO+CR%C3%81TILO+DE+PLAT%C3%83O.+Revista+E.+F.+e+H.+da+Antiguidade%2C+Campinas%2C+no+26%2C+Julho+112+2009%2FJunho+2013&gs\\_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBCTI2MDRqMGoxNagCCLACAQ&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=CABRAL%2C+Jo%C3%A3o+Francisco+Pereira.+A+D ICOTOMIA+N%C3%93MOS-PH%C3%9DSIS+NO+CR%C3%81TILO+DE+PLAT%C3%83O.+Revista+E.+F.+e+H.+da+Antiguidade%2C+Campinas%2C+no+26%2C+Julho+112+2009%2FJunho+2013&oq=CABRAL%2C+Jo%C3%A3o+Francisco+Pereira.+A+DICOTOMIA+N%C3%93MOS-PH%C3%9DSIS+NO+CR%C3%81TILO+DE+PLAT%C3%83O.+Revista+E.+F.+e+H.+da+Antiguidade%2C+Campinas%2C+no+26%2C+Julho+112+2009%2FJunho+2013&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBCTI2MDRqMGoxNagCCLACAQ&sourceid=chrome&ie=UTF-8)>. Acesso em: out. de 2024.
- DERATHÉ, Robert. **Rousseau e a ciência política de seu tempo**. Trad. Natalia Maruyama. São Paulo: Barcarrola; Discurso Editorial, 2009. 663 p.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- DIONIZIO NETO, Manoel. **Educação e liberdade em Jean-Jacques Rousseau**. 2004. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

DIONIZIO NETO, Manoel. **Educação e Liberdade em Jean-Jacques Rousseau**. Arapiraca: Edfika, 2023a.

DIONIZIO NETO, Manoel. **Educação e Liberdade em Jean-Jacques Rousseau**. Arapiraca: Edfika, 2023b.

DIONIZIO NETO, Manoel. O contrato pedagógico em Rousseau: espaço da subjetividade e da intersubjetividade no processo de formação do homem. *In*: LÔBO, Isamarc; DIONIZIO NETO, Manoel (orgs.). **Diferentes espaços no tempo**: o ensino, a formação e os discursos. Campina Grande-PB: EdUFCG, 2012. p. 11-26.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau. *In*: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999. p. 102-114.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. A primeira lição moral – o episódio das favas no *Emílio* de Rousseau. **Cadernos de História e Filosofia da Educação**, v. 2, n. 4, p. 35-42, 1998.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. A primeira lição moral – o episódio das favas no *Emílio* de Rousseau. **Cadernos de História e Filosofia da Educação**, v. 2, n. 4, p. 35-42, 1998.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau. *In*: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999. p. 102-114.

GUTHRIE, William Keith Guthrie. **Os sofistas**. Tradução João Rezende Costa. São Paulo: Paulos, 1995. (Coleção *Filosofia*).

MACHADO, Lourival Gomes. Notas. *In*. ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social** ou princípios do direito político. Trad. Lourdes Santos Machado. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. 145 p. (Coleção *Os pensadores*, 6 p. 1145).

PAIVA, Wilson Alves de. Do projeto político-pedagógico de Rousseau: algumas considerações. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 245-262, jan./mar., 2016. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/j/es/a/P5vD4ykkBYsMRStSR6YDtkn/?format=pdf&lang=pt>>.  
Acesso em: out. de 2024.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social** ou princípios do direito político. Trad. Lourdes Santos Machado. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. 145 p. (Coleção *Os pensadores*, 6 p. 1145).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução por Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 592 p. Trad. Émile; ou, De l'éducation.