



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

STIEVEN MAX DOS SANTOS NASCIMENTO

**EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE NA PEDAGOGIA DA
EXISTÊNCIA DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU E PAULO FREIRE**

Belém, Pará.
2026

STIEVEN MAX DOS SANTOS NASCIMENTO

**EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE NA PEDAGOGIA DA
EXISTÊNCIA DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU E PAULO FREIRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial da defesa para a obtenção de título de Mestre sob a orientação do Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira.

Belém, Pará.
2026

STIEVEN MAX DOS SANTOS NASCIMENTO

**EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE NA PEDAGOGIA DA
EXISTÊNCIA DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU E PAULO FREIRE**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira - Orientador
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão - Examinador Interno
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. Luciano da Silva Façanha - Examinador Externo
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Aprovado em: 27 / 02 / 2026

Belém, Pará.
2026

DEDICATÓRIA

À minha mãe, que me ensinou com amor, coragem e exemplo. A seguir em frente mesmo nos dias difíceis. Esta conquista também é sua, pois, em cada passo meu há um pouco da sua força, da sua dedicação e do seu afeto. Com amor e gratidão, dedico-lhe este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Seria injusto atribuir os resultados desta pesquisa unicamente ao trabalho de leitura e reflexão. Durante esses dois anos enfrentei muitos dias e noites em busca das palavras precisas que dialogassem com essa formação teórica. Além disso, o verdadeiro impulso para prosseguir veio daqueles que me acompanharam direta e indiretamente nesta jornada.

Aos meus pais, Odineia de Jesus dos Santos e *in memoriam* Delson de Souza Nascimento. A presença de minha mãe e a memória eterna de meu pai me acompanharam em cada página desta dissertação, fortalecendo-me nas dúvidas e celebrando comigo as descobertas. Eles são meus referenciais de vida e humanidade.

Agradeço profundamente ao professor Dr. Damião Bezerra Oliveira meu orientador e amigo, pela orientação atenta serena e pela confiança depositada em meu trabalho. Sua escuta generosa, suas provocações intelectuais e seu compromisso com a educação como prática transformadora, foram fundamentais para o amadurecimento desta pesquisa e para meu crescimento acadêmico e pessoal.

Agradeço aos professores Dr. Luciano da Silva Façanha e Dr. Carlos Jorge Paixão, membros da banca examinadora, pelas contribuições que ampliaram o horizonte teórico deste trabalho e enriqueceram minha formação. Registro minha admiração pelo rigor intelectual, pela generosidade acadêmica e pelo compromisso com a pesquisa, que inspiram o contínuo desejo de aprender.

Agradeço com todo o meu carinho à minha companheira Juliane Nunes Leão, pela presença constante, pelo amor e pela paciência durante todo este percurso. Sua compreensão nos momentos de ausência, seu apoio nos dias difíceis e sua confiança inabalável em meus sonhos foram essenciais para que eu pudesse seguir adiante com serenidade e determinação. Estendo minha gratidão aos pais dela, Manoel Leão e Priscila Leão, que me acolheram generosamente em sua casa durante o período de aulas, tornando esse percurso mais leve e fraterno.

Agradeço aos amigos e colegas que compartilharam comigo esta jornada acadêmica na turma de Mestrado de 2024, pelos diálogos e pelas trocas. De modo especial ao amigo Jesus de Nazaré de Lima da Costa, cuja amizade floresceu e se fortaleceu no ambiente acadêmico.

Por fim, estendo minha gratidão a todos que de alguma forma contribuíram para que este trabalho se tornasse possível seja por meio de palavras de incentivo, de gestos de amizade ou simplesmente por acreditarem em meu caminho. Cada encontro, cada leitura e cada silêncio compartilhado deixaram marcas que ultrapassam estas páginas. A todos, obrigado!

[...] o homem é, antes de mais nada, aquilo que se projeta num futuro, e que tem consciência de estar se projetando no futuro. (Sartre, 1973, p. 07)

RESUMO

A dissertação investiga a educação como prática de liberdade na pedagogia da existência de Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire, analisando como ambos concebem a formação humana compreendida a partir da existência concreta enquanto condição histórico-existencial do sujeito da autonomia e da responsabilidade histórica. O estudo parte de uma justificativa ancorada na crise contemporânea da educação, marcada por processos de desumanização, mercantilização e adaptação acrítica às estruturas opressoras. Nesse sentido, defende a urgência de resgatar uma perspectiva humanista e libertadora que compreenda o educando como sujeito de seu próprio vir-a-ser. Metodologicamente, adota uma abordagem qualitativa de inspiração hermenêutica, articulando a análise teórico-conceitual à leitura comparativa das obras centrais de Rousseau e Freire e à sua contextualização histórico-filosófica. Os resultados evidenciam uma convergência antropológica fundamental: em grande medida, ambos concebem um projeto em permanente construção para o qual a educação não é mera transmissão de conteúdos, mas processo de humanização que articula liberdade e criticidade. Concomitantemente, evidenciam-se divergências significativas: Rousseau enfatiza a educação negativa e a formação do cidadão autônomo em face da corrupção social, enquanto Freire radicaliza a dimensão política da educação ao propor a conscientização e a prática dialógica como caminho de libertação dos oprimidos. A pesquisa conclui que a pedagogia da existência, tal como se configura no diálogo entre esses autores, oferece um paradigma teoricamente consistente para pensar práticas educativas comprometidas com a dignidade humana e a transformação social em contextos marcados pela opressão.

Palavras-chave: Pedagogia da existência; Educação Negativa; Educação Dialógica; Liberdade; Autonomia.

ABSTRACT

The dissertation investigates education as a practice of freedom within the pedagogy of existence in Jean-Jacques Rousseau and Paulo Freire, analyzing how both conceive human formation based on concrete existence, autonomy, and historical responsibility. Starting from a justification grounded in the contemporary crisis of education, marked by processes of dehumanization, commodification, and uncritical adaptation to oppressive structures, the study argues for the urgency of recovering a humanist and liberating perspective that understands the learner as the subject of their own becoming. Methodologically, it adopts a qualitative approach inspired by hermeneutics, articulating theoretical-conceptual analysis with a comparative reading of central works by Rousseau and Freire and historical-philosophical contextualization. The results show a fundamental anthropological convergence: both understand the human being as a project under construction, for whom education is not mere transmission of content but a process of humanization that articulates freedom, critical reflection, and responsibility. At the same time, fruitful divergences emerge: Rousseau emphasizes negative education and the formation of the autonomous citizen in the face of social corruption, whereas Freire radicalizes the political dimension of education by proposing conscientization and dialogical practice as a path to the liberation of the oppressed. The research concludes that the pedagogy of existence, as configured in the dialogue between these authors, offers a powerful paradigm for thinking about educational practices committed to human dignity and social transformation in contexts marked by oppression.

Keywords: Pedagogy of existence; Negative education; Dialogical education; Freedom; Autonomy.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – quadro teórico comparativo destinado a sistematizar e tornar visíveis as convergências e divergências conceituais entre os autores.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- **BDTD:** Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- **CAPES:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- **IBICT:** Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- **PIBIC:** Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
- **UFPA:** Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.	09
1.1 Justificativa e Delimitação da pesquisa.....	17
1.2 Percorso metodológico.....	26
1.3 Estado do conhecimento.....	30
2- FUNDAMENTAÇÕES DA FORMAÇÃO HUMANA.....	33
2.1 A Paideia grega como fundamento antropológico da formação.....	34
2.2 Transformação política e autonomização da pedagogia na Grécia Antiga.....	40
2.3 Autonomia como projeto político e epistemológico na modernidade.....	44
2.4 Horizontes da formação humana.....	53
3- ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO EM ROUSSEAU.....	56
3.1 A Bondade Natural e a Degeneração Social.....	57
3.2 A Educação Negativa: A proteção da Liberdade.....	64
3.4 Da Liberdade Natural à Autonomia Racional.....	72
3.5 O Emílio para a Sociedade	79
4- PAULO FREIRE: ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO DA LIBERDADE.....	89
4.1 Humanização e desumanização.....	94
4.2 Dialogismo e a Relação Gnosiológica.....	98
4.3 A autonomia como prática da liberdade.....	102
4.4 A Ontologia do “Ser Mais”	106
5- LIBERDADE E EXISTÊNCIA DE ROUSSEAU E FREIRE	111
5.1 O Horizonte do Cidadão Ético e o Sujeito Histórico.....	113
5.2 Coesão na Crítica Fundante: A superação da Opressão.....	115
5.3 Protagonismo Educativo.....	123
5.4 A prática educativa da liberdade.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS.....	145

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem origem em um percurso formativo iniciado na graduação em Filosofia, na qual se desenvolveu a iniciação científica do autor, no período de 2021/2023 por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Nessa experiência de formação inicial na pesquisa filosófico-educacional, tive a oportunidade de desenvolver planos de trabalho intitulados: *Diálogo de Rousseau e John Locke acerca da educação*, que fez parte do projeto de pesquisa *Antropologia e Educação no Emílio, de Rousseau*. No ano seguinte, pude realizar outro plano de trabalho intitulado: *Repercussões das concepções de estado de natureza e infância no pensamento educacional de Rousseau*, integrando o Projeto de pesquisa *Concepção de homem, experiência e formação em Rousseau e John Dewey*. Estes projetos contribuíram para evidenciar a influência decisiva de Rousseau na educação do século XX, especialmente em pensadores, como John Dewey, que incorporaram e desenvolveram seus princípios educativos.

A experiência em iniciação científica no âmbito do PIBIC possibilitou a construção de uma trajetória de estudos voltada à obra de Jean-Jacques Rousseau, que constitui a fagulha teórica que impulsiona a presente pesquisa de mestrado. A partir desse percurso inicial surgiu a proposta de estabelecer uma comparação entre Rousseau e Paulo Freire tomando como ponto de convergência a reflexão sobre a educação moderna e contemporânea.

Essa convergência manifesta-se no âmbito do ensino e da aprendizagem e encontra-se fundamentada na concepção de que a educação deve ser centrada ao ritmo e estágios de desenvolvimento do infante. Esta foi uma proposta inovadora para o século XVIII, constituindo uma profunda teoria nas considerações de Paiva (2007) se faz uma profunda teoria do fenômeno educativo e uma respeitável filosofia da educação¹, que parte da crítica à pedagogia de seu tempo, caracterizada pelo ensino jesuítico e seus colégios².

Tal preocupação também se manifesta no pensamento de Paulo Freire para quem ensino e aprendizagem só fazem sentido quando o educando é sujeito do processo e não mero receptor

¹ Antecede a valorização sobre a infância nos moldes de aprendizagem contidos no próprio século XVIII, modelo este sob controle jesuítico. O *Emílio* ou da Educação, carrega a análise antropologia e política contida nas obras; *A Origem da Desigualdade entre os Homens* – (1755) e *Do Contrato Social* – (1762), ilustrando a história do homem e o percurso para a liberdade.

² A educação jesuítica do século XVIII configurava-se como um sistema altamente estruturado e sistematizado, orientado pelo *Ratio Studiorum*. Um de seus traços marcantes era o método verbalista e fortemente memorístico, que se baseava essencialmente na memorização, reprodução e recitação dos conteúdos. Os alunos eram submetidos a exercícios constantes de memória, seguindo o método centrado no trinômio “estudar, repetir e disputar” (Borges; Sambugari, 1999).

de conteúdo. Nesse sentido, Gadotti (2007) afirma que, se a qualidade do ensino se define pela efetiva aprendizagem do aluno. É necessário que ele tenha consciência disso é necessário “combinar” com ele, envolvê-lo como protagonista de qualquer mudança educacional, o que converge com a proposta freireana de diálogo e participação crítica.

A partir disso, observa-se o deslocamento do centro da ação educativa para o próprio sujeito que aprende, recusando modelos pedagógicos heterônomos e meramente transmissivos. Ao sustentarem uma concepção de educação orientada pelo respeito aos ritmos de desenvolvimento da criança, é reconhecer que o desenvolvimento do homem se inicia na infância, sendo a partir dela o reconhecimento do protagonismo consciente do processo formativo, seus pensamentos convergem para uma concepção de ensino e aprendizagem orientada à autonomia, criticidade e humanização — ou, simplesmente, uma educação orientada à prática da liberdade em sua dimensão ética, política e formativa.

A crítica do genebrino constitui o primeiro ponto de partida para inspiração dos pedagogos modernos³ e a forma como estes passam a conceber uma educação que afirme a liberdade como seu eixo central, a atitude de Rousseau comentado por Cambi, como “[...] reprovava a artificialidade da sua educação, intelectualista e livresca, autoritária e pedante; à aristocracia, de habituar os filhos à imitação dos adultos, de prepará-los quase exclusivamente para as práticas inaturais das boas maneiras e da conversação, [...]” (Cambi, 1999, p. 347). Essa crítica leva o autor a propor uma concepção de educação que considere a criança desde o nascimento pelo princípio da educação natural. Em vez de moldar o indivíduo segundo convenções impostas, trata-se de respeitar o ritmo interno de crescimento e as necessidades e curiosidades próprias de cada fase da vida.

Por esse motivo, Rousseau tornou-se amplamente reconhecido como o “pai da educação moderna” (Cambi, 1999) e o criador da ideia de infância na modernidade (Ariès, 1981). Desta forma, contribuiu para o surgimento de novos pressupostos na educação moderna e emergindo uma nova corrente pedagógica.

Bogdan Suchodolski (2000) apresenta uma leitura histórica relevante ao relacionar o surgimento da corrente pedagógica existencialista à influência de Rousseau. Primeiramente o polonês distingue duas grandes tendências na evolução do pensamento educacional: “[...] na história pedagógica existem duas tendências fundamentais, uma pedagogia baseada na essência

³Incluem Johann Heinrich Pestalozzi, que valorizou a aprendizagem afetiva e sensorial; John Dewey que aplicou princípios da experiência e da interação na educação. Maria Montessori e Célestin Freinet, que defendem o protagonismo da criança e a observação do desenvolvimento infantil; e Édouard Claparède, que fundou o Instituto Jean-Jacques Rousseau para promover a educação centrada na criança.

do homem e uma pedagogia baseada na existência do homem, cada qual correspondendo a uma grande corrente do pensamento filosófico” (Suchodolski, 2000, p. 08). Essa distinção permite compreender como certas concepções educativas priorizam uma visão fixa e idealizada do ser humano enquanto outras reconhecem sua historicidade e capacidade de autoconstrução.

Ao desenvolver essa distinção, Suchodolski (2000) evidencia o contraste entre duas lógicas formativas. A pedagogia essencialista, diferentemente da existencialista, parte da ideia de que existem valores absolutos e universais que devem orientar a vida e as escolhas humanas. Dentro dessa perspectiva, educar significa transmitir tais valores imutáveis, considerados verdades permanentes.

Embora Rousseau demonstrasse admiração por Platão é justamente nesse aspecto que ambos se afastam. Conforme explica Suchodolski (2000), Platão figura como o principal representante e fundador da pedagogia da essência, cuja influência se prolongou através do cristianismo escolástico. Essa tradição de base idealista constrói uma visão de ser humano fundada em uma natureza universal, fixa e transcendente uma visão que se opõe à compreensão rousseauiana do homem como ser livre e em formação.

Nesse ponto, a concepção rousseauiana da educação rompe com a ideia tradicional de preparar a criança para um futuro predeterminado. Outrossim, Rousseau entende a infância como um momento pleno de sentido em si mesmo no qual a própria vida da criança constitui a base de seu desenvolvimento, como salienta Suchodolski (2000, p. 31), “[...] a preparação da criança com objetivo futuro de moldá-la de um determinado modo (não deveria existir), e sim que (a educação) deveria ser a própria vida da criança, considerando-a como fonte da própria educação”. Essa visão desloca o foco da educação como mera preparação para a adultez e a investe de um valor formativo intrínseco, centrado na experiência vivida.

O filósofo polonês Bogdan Suchodolski (2000) reconhece em Rousseau um ponto de virada decisivo na história da pedagogia ao inaugurar uma nova compreensão do homem e de seu processo formativo. Segundo o autor, “deste modo, a pedagogia de Rousseau foi a primeira tentativa radical e apaixonada de oposição fundamental à pedagogia da essência e de criação de perspectivas para uma pedagogia da existência” (Suchodolski, 2000, p. 33). Ao propor uma educação fundada na vivência e na autonomia do sujeito Rousseau rompe com o modelo essencialista e abre caminho para o movimento da Escola Nova, cuja ênfase no ensino ativo e na experiência concreta do aprendiz dá continuidade em novas bases, ao ideal rousseauiano de uma pedagogia centrada na existência.

Essa transição conceitual ganha novo fôlego nas leituras contemporâneas, especialmente em Paulo Freire, que, assim como Rousseau, valoriza a liberdade e a educação

como práticas situadas e enraizadas nas experiências existenciais dos sujeitos. Em ambos a formação humana deixa de ser compreendida como um processo de adaptação a modelos fixos e passa a ser entendida como construção contínua em diálogo com o contexto histórico e social. Consequentemente, eles secundarizam a noção de essência e colocam a existência como ponto de partida para compreender o ser humano. Para Streva (2015), é possível reconhecer no pensamento de Rousseau a presença da ideia de que “a existência precede a essência”, ainda que essa formulação não tenha sido explicitamente destacada por Sartre *em O existencialismo é um humanismo*⁴;

Jean-Paul Sartre, em sua conferência de 1946 intitulada “O existencialismo é um humanismo”, esclarece que, a defesa inicial do existencialismo é de que a existência precede a essência. Apesar de Sartre apenas mencionar nesta conferência que tal ideia pode ser encontrada em Diderot, Voltaire e até mesmo em Kant, ela também está presente no pensamento *rousseauuniano*, [...]. (Streva, 2015, p. 06)

Trata-se, portanto, de uma ruptura epistemológica que desloca o eixo formativo da imposição externa para a experiência autêntica do sujeito em formação. Essa concepção manifesta-se na defesa rousseauiana de uma educação que permite ao indivíduo construir-se por meio da experiência vivida e da liberdade, antecipando princípios que serão sistematizados mais tarde pela filosofia existencialista. Mas o movimento da Escola Nova absorve essa perspectiva genebrina ao compreender o ser humano não a partir de uma essência ideal e abstrata, mas como referência à sua vida concreta e às necessidades que lhe são próprias.

O caminho que conduz de Rousseau a Paulo Freire passa necessariamente pela Escola Nova⁵. Este movimento ao absorver e reelaborar o pensamento rousseauiano na Europa e na América do Norte estabeleceu os fundamentos teóricos que posteriormente orientariam a renovação pedagógica brasileira.

A “pedagogia da existência” pode ser interpretada como uma perspectiva filosófica que dialoga com o movimento da Escola Nova uma vez que este abrange diferentes correntes como o pragmatismo e o vitalismo e ultrapassa seu contexto histórico original de renovação educacional.

⁴*O existencialismo é um humanismo* é uma conferência proferida por Jean-Paul Sartre em 1946, posteriormente publicada em 1948 na qual o autor sistematiza os princípios do existencialismo humanista. Nela, Sartre defende que “a existência precede a essência”, ou seja, o ser humano não possui uma natureza pré-definida, mas constrói sua própria identidade por meio das escolhas e ações que realiza no mundo.

⁵ A Escola Nova ou movimento da educação nova, surgiu no final do século XIX e início do XX como reação às práticas tradicionais de ensino. Inspirada em Rousseau e em pedagogos como Dewey, Claparède e Montessori, a defesa uma educação centrada no aluno na experiência e na liberdade como princípios formadores. Esse ideário serviu de ponte teórica e metodológica para pensadores posteriores, entre eles Paulo Freire que radicaliza a noção de formação autônoma e consciente do sujeito.

Sendo assim, a Escola Nova não se limita a um simples período histórico, mas representa um conjunto diverso de ideias pedagógicas que valorizam aspectos existenciais, éticos e humanistas da educação. Surgida no início do século XX como um movimento internacional, a Escola Nova buscou transformar o ensino tradicional colocando o aluno no centro do processo de aprendizagem e destacando a importância da experiência prática em oposição aos métodos mnemônicos.

A Escola Nova está no meandro da ênfase que ressalta a experiência do aluno como característica, Cambi (1999, p. 347) mostra que está na relação entre aprendizagem e motivação, relacionadas à experiência concreta, constitui um princípio fundamental rousseauiano “[...] amplamente retomado na pedagogia romântica e mais ainda em algumas correntes pedagógicas do século XX, em particular pelo “ativismo” defensor do pluricentrismo e ligado a comportamentos pragmáticos [...]”. Esse ativismo pedagógico, caracterizado pela valorização da atividade espontânea do aluno e pela rejeição dos métodos autoritários, encontra em John Dewey um de seus principais sistematizadores.

Nesse contexto, que citamos John Dewey (1979), um dos principais teóricos vinculados a esse movimento. Sua teoria educacional encontra-se explicitamente inspirada nos princípios rousseauianos sobre a infância e seu desenvolvimento natural. Como expõem Dalbosco (2018, p. 72), Dewey procurou interpretar a teoria educacional de Rousseau, em especial o primeiro livro de *O Emílio ou da Educação* no trecho em que a educação provém de três fontes distintas. Para Dewey (1979), essas fontes compõem um processo complexo que integra o desenvolvimento natural do corpo e da mente, pressupondo tanto a orientação e mediação social e cultural quanto a experiência ativa e prática com o mundo real.

A leitura de Dewey sobre Rousseau evidenciada conforme observa Dalbosco (2018, p. 72), “uma adaptação do pensamento rousseauiano às condições da democracia moderna e da educação ativa”. Dewey (1979) inspira-se em Rousseau, mas também se distancia de suas concepções. Enquanto Rousseau (1979) entende a educação sobretudo como um processo natural de desenvolvimento, Dewey a amplia ao concebê-la como uma formação integral do sujeito. Para ele, o crescimento humano envolve tanto as capacidades corporais quanto mentais que só se concretizam plenamente por meio da mediação social construída na convivência com os outros. Assim, Dewey insere a natureza humana no contexto dinâmico das relações sociais e da vida democrática, transformando a educação em um processo contínuo de formação do sujeito em diálogo permanente com o meio social.

O pragmatismo deweyano aprofunda essa dimensão ao compreender a democracia não apenas como um regime político, mas como uma prática cotidiana de convivência, diálogo e

aprendizagem. Dessa perspectiva, a democracia se torna uma experiência educativa que se reconstrói constantemente na vida comum, tornando-se um dos principais fundamentos teóricos do movimento da Escola Nova no Brasil, essa recepção brasileira pavimenta o caminho para Paulo Freire.

Sua penetração nas práticas pedagógicas e nos debates do século XX é inequívoca nas apropriações de Anísio Teixeira e dos escolanovistas que invocam Dewey para legitimar uma educação participativa. Tal influência cristaliza-se no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), documento fundacional que projeta um projeto nacional de renovação educacional alinhado à epistemologia deweyana da inteligência democrática.

Nas publicações ligadas ao movimento da Escola Nova no Brasil, a referência teórica com maior reconhecimento é o filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952). As menções ao seu nome preponderam nos manuais pedagógicos brasileiros pelo longo período que vai de 1930 até 1971, como demonstra Viviane Batista da Silva (2019). Sabemos que esse fato é devido, em grande medida, à atuação política de Anísio Teixeira (1900-1971), especialmente a partir de 1932, sob a égide do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Teixeira não apenas divulga a obra deweyana no Brasil, sendo ele mesmo tradutor de alguns dos livros do filósofo, mas também elabora sua própria reflexão acerca da escola progressiva inspirando-se em obras como *Education and Democracy* (1916) e *Experience and Education* (1938). (Thomaz Kawauche, 2024. p. 06)

Na perspectiva da educação pública como projeto nacional, Paulo Freire emerge como figura central tendo participado de iniciativas como o Programa Nacional de Alfabetização e influenciado políticas de gestão educacional, formação docente e elaboração curricular nas redes públicas brasileiras. Embora não cite Dewey diretamente seu pensamento incorpora elementos do pragmatismo deweyano especialmente a ênfase na experiência, na democracia e na reconstrução crítica da realidade, em diálogo com mediações de intelectuais como Anísio Teixeira e Lourenço Filho (Muraro, 2013; Caron, 2016; Lima, 2003).

Essa absorção de ideias comuns não elimina as divergências fundamentais entre os autores que compartilham raízes na valorização da educação e da democracia, mas se distinguem em métodos e finalidades.

Enquanto Dewey (1979) associa a formação humana à experiência cooperativa e à reconstrução social no âmbito da escola democrática, Freire (2015b) radicaliza esse princípio ao ancorá-lo na realidade histórica de opressão e exclusão vivida pelos povos latino-americanos. Assim, Dewey e Freire inserem-se na mesma tradição pedagógica centrada na experiência educacional, mas o que distingue o pensamento freireano é a conversão dessa noção em conscientização crítica, transformando-a no alicerce de uma pedagogia da libertação e na afirmação da identidade educacional brasileira (Muraro, 2012).

Ainda resgatando essa tradição experiencial, o pensamento pedagógico de Paulo Freire aprofunda elementos rousseauianos de forma mais radical, indo além do debate sobre se a Escola Nova constitui sua matriz fundacional¹ ou apenas uma interlocução contemporânea com leitores deweyanos. Essa influência revela-se nos pressupostos comuns de um ensino ativo, centrado na autonomia do aprendiz e na experiência vivida como fonte primordial de conhecimento elementos que Freire apropria tanto por herança direta quanto por releituras críticas da tradição pedagógica moderna.

“Outra coisa também que é preciso deixar claro: essas propostas não são aqui uma espécie de hino, homenagem à chamada Escola Nova, de que eu seria assim uma espécie de representante tardio. De jeito nenhum. Acho, inclusive, que a Escola Nova teve muita coisa de bom. Foi uma resposta dentro de um tempo e de um espaço diferentes. (...) Um educador que tenha uma opção popular, e não populista, não pode, no meu entender, ficar no exercício de uma pedagogia imobilizante.” (Freire, 1984, p. 54–55)

O excerto acima evidenciar a autonomia teórica e política de Paulo Freire diante das correntes pedagógicas de seu tempo, Freire distancia-se de qualquer mera atualização “escolanovista” e insiste que uma opção verdadeiramente popular exige práticas educativas que desinstalem, inquietem e convoquem à ação. Mas de que modo esses elementos chegam à América Latina preservando sua centralidade no aprendiz. Como destaca Streck (2012, p. 78): “A literatura pedagógica, também a latino-americana, é unânime em associar Rousseau com a educação infantil com o deslocamento do eixo da relação professor-aluno para o polo do aluno e do eixo ensinar-aprender para o polo do aprender.” Essa mudança permanece como desafio central, que Freire (2015b) no exercício de uma pedagogia fundada na práxis responde com uma educação verdadeiramente libertadora e transformadora partindo da experiência vivida para ensinar e aprender.

A máxima de que a criança deve ser educada para a vida (“Viver é o ofício que desejo lhe ensinar”), e não apenas tornar-se um receptáculo de conhecimentos da tradição, reverbera em diversos autores não necessariamente associados à Escola Nova – Paulo Freire (1921-1997), por exemplo, para citarmos apenas um nome célebre. (Kawauche, 2024, p. 06)

Essa máxima atravessa o pensamento pedagógico de Rousseau a Freire assumindo configurações próprias em cada autor e consolidando-se ao longo desse percurso como princípio orientador de uma proposta de educação voltada à liberdade e à formação integral do sujeito. Sob esse horizonte, a prática educativa demanda do educador uma postura ético-pedagógica que articule o respeito à autonomia do educando com a promoção responsável da liberdade. Freire reaproxima-se de Rousseau nessa direção ao conceber a educação para a vida como uma ação transformadora centrada no aprendiz conforme desenvolve em sua obra a

Pedagogia da Autonomia de Freire (1996, p. 73): “A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser”. Nessa chave tal compreensão da autonomia se converte no núcleo de uma pedagogia da existência em que educar significa acompanhar o sujeito em seu processo histórico de tornar-se si mesmo em diálogo crítico com o mundo e com os outros.

É precisamente esse horizonte existencial da educação que articula liberdade, responsabilidade e projeto de vida que serve de ponto de partida teórico para o presente estudo, orientando a leitura da relação entre Rousseau e Freire como uma pedagogia da existência voltada à formação de sujeitos ético-políticos.

Embora nem Rousseau nem Freire sejam estritamente existencialistas, seus pensamentos expressam elementos centrais dessa tradição filosófica, especialmente a concepção do ser humano como projeto em permanente construção. Como observa Strega (2015, p. 6), “o primeiro princípio do existencialismo é o pensamento defendido diretamente por Heidegger, [...] assim como indiretamente por Rousseau: ninguém nasce sendo algo, mas torna-se algo por meio do que faz de si mesmo”. No caso de Freire, essa perspectiva assume contornos próprios, ancorada na fenomenologia e no materialismo histórico.

Segundo Moreira e Rosa (2014, p. 4), “A teoria pedagógica de Freire tem no existencialismo sartreano uma de suas fontes e ambos, existencialismo e educação libertadora, têm como base comum a fenomenologia e o materialismo histórico”. Desse modo, a formação deixa de ser entendida como simples adaptação a modelos predefinidos e passa a ser concebida como processo histórico de auto-produção do sujeito em interação com a realidade.

Sob a ótica antropológica essas abordagens reconhecem o ser humano como um ser em formação, cuja existência se constrói na relação com o mundo e com os outros. Em Rousseau (1979), a educação visa preservar e desenvolver as potencialidades naturais do indivíduo, promovendo sua autonomia diante das imposições sociais. Em Freire (1987), a experiência vivida constitui o ponto de partida para a reflexão crítica e a ação transformadora, reafirmando a centralidade do sujeito histórico na construção de si mesmo e da sociedade. Ambos, portanto, entendem a formação humana como um processo que se realiza na interação com a realidade concreta.

Apesar de pertencerem a séculos distintos Rousseau ao século XVIII e Freire ao século XX ambos se articulam como pensadores da modernidade ao criticarem as instituições opressoras de seus respectivos contextos. Para ambos, tais instituições configuram entraves à realização plena da vocação humana para a liberdade e a igualdade, o que lhes confere o status

de verdadeiros “pedagogos da liberdade⁶” ao confrontarem com veemência a pedagogia tradicional – anterior ao século XVII – (Gauthier, 2014), que na perspectiva de Freire (1987) reconhece como orientadora da educação bancária.

A pedagogia da existência erige-se como ponte histórica e conceitual entre Rousseau e Freire, transcendendo o tempo ao posicionar o ser humano concreto como sujeito ativo de sua educação. Rousseau (1979), via educação negativa, protege a criança de vícios e conhecimentos livrescos na infância, favorecendo o aprendizado pelas consequências naturais de seus atos; Freire (1987) pelo método dialógico, mobiliza “temas geradores” do cotidiano em círculos de cultura para problematizar a realidade. Essas estratégias representam, cada uma a seu modo, defesas contra os entraves sociais que corrompem a formação humana.

A partir desse núcleo comum de resistência torna-se evidente que em ambos os casos, a reflexão pedagógica se ancora numa certa imagem de ser humano. Ancoradas na existência e finalidade da liberdade suas filosofias uma expressam antropologia existencial, como expõem Lima e Vaz (1991, p. 114): “a antropologia de Rousseau está intimamente ligada à sua experiência humana e é, nesse sentido, eminentemente existencial”. e como expõem Oliveira; Carvalho (2012, p. 18) em relação ao Pedagogo Brasileiro; “Paulo Freire mostra que no mundo o homem é chamado a existir e não só a viver. A busca do entendimento como o encontro entre antropologia e a existência fundamenta uma verdadeira pedagogia da existência nos autores.

1.1 Justificativa e Delimitação da pesquisa

A justificativa fundamenta-se na compreensão da educação como prática de liberdade, articulada na pedagogia da existência de Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire, à valorização humanística do sujeito e parte da atenção antropológica às condições concretas de sua formação para a existência. Tal perspectiva delimita a via condutora para compreender o humano em sua processualidade existencial assim como a possibilidade concreta de sua formação para a liberdade inscrita na própria ideia de educação.

Enquanto Rousseau (1979, p. 6) concebe a educação como a “arte de formar os homens”, enfatizando a necessidade de compreender as diferentes fases da existência humana, sobretudo a infância, ele a justifica afirmando que “nascemos fracos [...] tudo o que não temos

⁶A grande contribuição de ambos na defesa da liberdade encontra-se em seus métodos pedagógicos. Rousseau seu método de **Educação Negativa**: Na infância, ele propunha não encher a criança de regras e conhecimentos livrescos, mas sim protegê-la dos vícios e deixar que ela aprendesse pelas consequências naturais de seus atos. O **Método dialógico** de Freire se utiliza de palavras e situações do cotidiano dos alunos “temas geradores” para num círculo de cultura, problematizar a realidade. Ambos estimulam a partir da experiência e autonomia em seus métodos, a liberdade do sujeito.

ao nascer e de que precisamos adultos é nos dados pela educação” (Rousseau, 1979, p. 10). Nessa mesma perspectiva, Freire (1986, p. 27) sustenta que “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem”. Assim, tanto para Rousseau quanto para Freire, a educação transcende a simples instrução para assumir um papel antropogênico, isto é, o processo por meio do qual o homem se forma e se define.

Assim compreendida a educação para além de um papel meramente instrucional, assume uma função *antropogênica* passa a indicar um processo de *vir-a-ser*⁷, em que o humano se define historicamente pelas escolhas, vínculos e projetos que assume no mundo em permanente exercício de sua liberdade e *perfectibilidade*⁸.

Nessa direção, delinea-se o sentido de uma educação humanista em chave existencial tal como formulada por Sartre, segundo a qual não há uma essência pré-dada a ser transmitida, mas um sujeito chamado a constituir-se livremente por meio de seus atos e responsabilidades. Jean-Paul Sartre (1973, p. 11) fundamenta essa perspectiva ao afirmar que “a existência precede a essência”, significando que o ser humano existe primeiro e apenas posteriormente se define por suas escolhas e ações concretas. Nesse horizonte de autoconstituição enraizado na experiência vivida, “o homem está condenado a ser livre” (Sartre, 1973, p. 15), sendo responsável por construir-se continuamente através de suas decisões.

Humanismo, porque recordamos ao homem que não há outro legislador além dele próprio, e que é no abandono que ele decidirá de si; e porque mostramos que isso se não decide com voltar-se para si, mas que é procurando sempre fora de si um fim — que é tal libertação, tal realização particular — que o homem se realizará precisamente como ser humano (Sartre, 1973, p. 27)

O núcleo de um humanismo existencial reside na ideia de que o homem é o único responsável por atribuir sentido à sua própria existência. Desse princípio emerge um caminho antropológico que convida à reflexão sobre o desafio permanente de uma pedagogia fundada na centralidade do humano. Nesse horizonte emprestamos da fenomenologia a direção de nosso pensamento, é nela que se delinea a preocupação radical com o homem em sua concretude, como expõe István Mészáros:

Pois, em sua filosofia, estamos envolvidos diretamente com o homem que se interroga a respeito de seu próprio projeto que tenta ocultar de si mesmo, com todas as ambigüidades, subterfúgios, estratégias de má-fé e circularidade implicadas. Por isso

⁷O “vir-a-ser” é portanto mais que um simples conceito é uma categoria do pensamento que nos permite compreender a realidade não como um conjunto de coisas estáticas, mas como um processo dinâmico inacabado e em permanente construção. Capta a ideia de que existir é fundamentalmente, tornar-se.

⁸A **perfectibilidade** (*perfectibilité*) é para Jean-Jacques Rousseau a **capacidade humana de se desenvolver, aperfeiçoar e transformar** ao longo do tempo tanto individual quanto coletivamente. É a faculdade que permite ao homem adaptar-se, aprender, criar e modificar sua própria natureza e condições de existência.

é que a ‘ontologia fenomenológica’ sartriana deve ser concebida como uma antropologia existencial (Mészáros, 1991, p. 172).

A partir dessa compreensão do homem como ser-em-projeto responsável por construir-se é revelar-se no mundo, a reflexão pedagógica em Rousseau e Freire adquire um novo horizonte de sentido: o de formar sujeitos capazes de assumir sua existência como tarefa de liberdade e humanização.

Esse percurso exige posicionar-se criticamente diante do status quo evitando que ele se imponha como medida do próprio homem. Ainda que o homem seja por vezes o agente de sua própria degradação e dos mecanismos de subalternidade como denunciado desde o *Discurso sobre a Desigualdade entre os Homens* até a *Pedagogia do Oprimido*, torna-se imprescindível revelar a urgência de uma investigação profunda sobre essa problemática compreendendo-a como desafio ético e existencial da formação humana: **Como se constitui a concepção de ser humano na pedagogia da existência em Rousseau e Paulo Freire, e quais são seus desdobramentos na Educação como prática da liberdade?**

Ao investigar esta questão-problema busca-se a via pela qual a existência humana se expande em liberdade no caminho da educação. Assim as condições ontológicas, antropológicas e históricas que possibilitam o aspecto analítico sobre o papel pedagógico da educação, conforme expõe Freire (2015b, p. 10);

“Quando alguém diz que a educação é afirmação da liberdade e toma as palavras a sério — isto é, quando as toma por sua significação real —, se obriga, neste mesmo momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação”

Ao constituir uma concepção de ser humano que se coloque à frente da degradação implica desenvolver uma investigação ancorada na controvérsia filosófica clássica que atravessa toda a história do pensamento pedagógico: a formação humana. Desse modo, delimita-se como objetivos específicos desta pesquisa:

- Compreender os métodos educativos de Jean-Jacques Rousseau e de Paulo Freire, identificando seus princípios, finalidades e estratégias pedagógicas de modo a analisar convergências e diferenças quanto à formação da autonomia e da liberdade.
- Analisar a relevância ontológica e pedagógica da relação homem–sociedade, natureza–cultura nas concepções de Rousseau e Paulo Freire, identificando suas implicações para a formação da liberdade.
- Identificar as concepções antropológicas de Rousseau e Paulo Freire, junto a crítica a sociedade relacionando a educação e teoria crítica.

Tais objetivos permitirão compreender em que sentido a pedagogia da existência pode ser reconhecida como um paradigma humanista e libertador, inspirado nos princípios educativos de Rousseau e Freire. À luz disso, a formação humana orienta-se pelo compromisso com uma educação entendida como prática da liberdade, na qual o ato de educar se converte em afirmação da própria existência e em abertura para o exercício da autonomia.

Nessa perspectiva torna-se fundamental compreender como os fundamentos dessa pedagogia se expressam nas obras de Rousseau e Freire cujas reflexões embora apresentem metodologias e concepções que em alguns aspectos se aproximam e em outros se distanciam, revelam a busca comum por uma formação humanista.

A observação de Reboul (1988, p. 10) que; “cada filósofo criou o método que lhe convinha”, evidencia a singularidade das abordagens assumidas por Rousseau e Freire em direção a uma educação voltada à humanização. Nessa mesma linha, Gadotti (2004, p. 21) destaca que “Rousseau deu uma grande contribuição à pedagogia da existência. O que interessava a Rousseau era a vida concreta, cotidiana, o homem concreto. Ele abriu as grandes perspectivas para a pedagogia da existência”. Do mesmo modo, segundo Gadotti (2004, p. 10) reconhece em Freire a mesma perspectiva “aprendemos com a própria vida, ensinava Paulo Freire. Nada melhor do que mostrar o que aprendemos com ela, por meio dela, para descobrir o sentido da educação que deve estar centrada na vida”. Portanto emerge uma justificativa fundada no compartilhamento de uma raiz comum: a valorização da existência e da vida concreta como fundamentos essenciais da filosofia da educação e do horizonte da pedagogia humanista. Ambos os autores interpretaram criticamente suas épocas e propuseram caminhos originais de pensamento, revelando que a escolha metodológica que constitui uma escolha ética.

A observação da vida cotidiana revela o espelho ético da sociedade, refletir e questionar os modos de ser-no-mundo. Nessa direção torna-se necessário problematizar os riscos de uma educação reduzida à mera adaptação social, é como adverte Reboul (1988) é na mediação essencial da humanidade entre indivíduo e sociedade que a educação se reposiciona como projeto humanístico;

Porque entre o indivíduo e a (uma) sociedade existe um terceiro termo, que é a *humanidade*. A própria educação testemunha-o. Não se educa a criança para que ela não vá mais longe. Mas também não se educa para fazer dela um trabalhador e um cidadão. Educa-se para se fazer dela um homem, isto é, um ser capaz de compartilhar e comunicar com as obras e as pessoas humanas.” (Reboul, 1988. p. 23)

Nessa mesma perspectiva, a reflexão sobre o homem, a sociedade e sua formação conduzem à indagação essencial sobre a própria condição humana entendida como esse “terceiro termo” que media indivíduo e sociedade e orienta a educação como projeto de

humanização. Se utilizando dos nossos autores primeiramente Rousseau (1979, p. 15) que declara que; “nosso verdadeiro estudo é o da condição humana”, convocando-nos a uma investigação profunda e contínua do ser humano, enquanto Freire (1997, p. 13) reforça que ao falarmos de humanização, “Pois, bem; se falamos da humanização, do ser mais do homem objetivo básico da sua busca permanente -, reconhecemos o seu contrário: a desumanização, o ser menos”. A compreensão dialética da condição humana como tensão permanente entre humanização e desumanização, nos possibilita compreensão das condições e potencialidades e limites, trata-se de reconhecer que a humanização é um projeto sempre ameaçado pela possibilidade de sua negação a desumanização.

Desse modo objetivo geral para solucionar a nossa problemática, está na; **Compreensão da formação humana como prática de liberdade na pedagogia da existência, a partir da aproximação entre as concepções educativas de Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire.** O reconhecimento de que nenhuma dimensão da formação humana pode ser pensada fora da liberdade como eixo constitutivo do próprio processo de humanização.

A liberdade constitui um conceito estruturante tanto na obra política quanto na obra pedagógica de Rousseau especialmente em *Emílio ou Da Educação*, *Do Contrato Social* e nos *Dois Discursos*. De modo análogo Paulo Freire desenvolve ao longo de toda a sua trajetória intelectual os fundamentos de uma educação libertadora na qual liberdade e democracia ocupam posição central como expressa já no título de uma de suas principais obras, *Educação como Prática da Liberdade*.

A leitura comparativa pode evidenciar a articulação simbiótica entre educação e política esferas distintas, porém inseparáveis no percurso antropológico e existencial do ser humano. Elas se entrelaçam como práticas interdependentes em que uma é condição e expressão da outra. Saviani (1999, p. 94) adverte que embora possuam especificidades não podem ser pensadas como instâncias autônomas ou independentes. Confundi-las, produz dois riscos simétricos: o *politicismo pedagógico* que dissolveria a educação na política, e o *pedagogismo político* que reduziria a política à educação.

Nesse horizonte, Rousseau (1973, 1979) oferece um exemplo significativo mais consistentes acerca dessa interdependência entre educação e política. Nesse contexto, colocamos a educação como elemento essencial da formação do homem autônomo capaz de reconhecer-se como sujeito político e resistir às formas de corrupção impostas pelas desigualdades sociais.

É precisamente se utilizando de Saviani (1999) se torna crucial para uma leitura acurada de Rousseau. Entre seu projeto pedagógico no *Emílio* e sua teoria política no *Contrato*

Social são práticas distintas e especificamente concebidas, porém estrategicamente articuladas pelo próprio genebrino⁹. Ao isolar Emílio para forjar sua autonomia moral, Rousseau (1973) não comete o “politicismo pedagógico”¹⁰ que dissolveria a educação em doutrinação política imediata, a pratica uma pedagogia com fins políticos últimos, mas por meios próprios o cultivo da razão e da sensibilidade. Por outro lado, ao fundar a ordem política legítima na vontade geral de indivíduos autônomos, ele não recairia no “pedagogismo político”¹¹, que reduziria a fundação da sociedade a um simples ato educativo. A política, para Rousseau possui sua própria mecânica (o pacto, a lei), que é preparada pela educação, mas não substituída por ela.

O mecanismo político de reconciliação entre o indivíduo e a coletividade é precisamente descrito por Coutinho (2011), ao analisar o *Contrato Social*:

No *Contrato*, a proposta apresentada será precisamente a de construir uma sociedade na qual os indivíduos, conservando todas as vantagens decorrentes da colaboração social, reconquistem *em nível superior* — porque agora na condição de homens em ato e não só em potência — a independência perdida que outrora haviam desfrutado no estado de natureza (Coutinho, 2011. p. 25)

A educação do Emílio forma o homem “em potência” dotado de autonomia moral. Já o pacto social é o ato político fundante que transforma essa potência em ato, institucionalizando uma liberdade superior e coletiva. Portanto, longe de se confundirem, educação e política constituem na obra rousseauiana esferas complementares e sequenciais em que a primeira cria as condições subjetivas para que a segunda realize objetivamente, para conceber a liberdade.

Em Paulo Freire (2015a), a relação entre educação e política configura-se como unidade dialética, sem se reduzir a uma mera sobreposição. Reduzir a educação à política anularia seu horizonte ético e humanizador. Se Pretendemos a uma educação neutra, por sua vez negaria sua natureza histórico-social e intrinsecamente política.

“O que quero dizer é que o discurso sobre o enunciado que, ao desvelá-la, destrinça ou esmiúça a sua significação mais íntima, expressa ou explícita a compreensão do mundo, a opção política, a posição pedagógica, a inteligência da vida na cidade, o sonho em torno desta vida, tudo isso grávida de preferências políticas, éticas, estéticas, urbanísticas e ecológicas de quem o faz” (Freire, 2001).

⁹Jean-Jacques Rousseau via suas obras “*Emílio, ou Da Educação*” e “*Do Contrato Social*” como partes de um mesmo sistema filosófico, que abordava a formação do homem e do cidadão, respectivamente. Em suas *Cartas a Malesherbes* (1762) e nas *Confissões* (2018. p. 376), Rousseau insiste que todas as suas obras partem de um mesmo princípio: a bondade natural do homem e sua corrupção pela sociedade, as obras se fazem conectadas.

¹⁰A ideia de isolar Emílio para desenvolver sua autonomia moral encontra-se principalmente no Livro I e no Livro II de *Emílio*, quando Rousseau explica os princípios da “educação negativa” e a necessidade de proteger a criança das influências corruptoras da sociedade. No entanto a expressão “politicismo pedagógico” é uma categoria analítica de Saviani (1999), não de Rousseau.

¹¹É a redução da política a um mero processo educativo. Nessa visão distorcida resolver os problemas políticos (criar leis, instituições justas, fundar a sociedade) seria apenas uma questão de “educar melhor” os cidadãos. A política perderia sua especificidade como esfera de deliberação coletiva, conflito, poder e construção institucional, sendo absorvida pela lógica da pedagogia.

Desse modo, evidencia-se uma cadeia complexa de relações entre política e educação, na qual ambas se articulam em um movimento dialético recíproco e indissolúvel. A educação para Paulo Freire não apenas reflete as condições políticas vigentes, mas mostra que a política não se limita a regular o acesso à educação, mas cria as estruturas sociais que tornam viável ou inviável algum projeto educativo. Essa interconexão forma uma rede dinâmica onde cada prática pedagógica ou política carrega em si os germes da outra impulsionando processos de humanização ou desumanização.

Se voltamos nossa análise para a articulação entre educação e sociedade política, percebe-se que essa perspectiva dialética não é uma novidade do pensamento contemporâneo. A *Paideia grega*, embora não seja o núcleo do nosso trabalho sobre a pedagogia da existência em Rousseau e Freire, ela se faz presente na medida do assunto sobre formação, como formação e sociedade expressadas por Aristóteles encontrava-se a percepção da íntima vinculação entre forma de governo e formação dos cidadãos, como expresso na afirmação de que “a educação deve tomar como modelo a forma do governo, porque cada forma de governo tem costumes que lhe são próprios” e, por consequência, “cabe à educação a manutenção de tais costumes a fim de preservar o Estado” (Aristóteles, 2011, p. 55). A diferença decisiva reside no horizonte político que orienta cada projeto.

Enquanto Aristóteles (2011), partindo do ideal de uma *polis* ordenada compreende a educação primordialmente como instrumento de conservação da ordem estabelecida, Paulo Freire (2015b) vê nela a possibilidade de transformação dessa mesma ordem quando ela se configura como opressiva. É justamente nessa tensão constitutiva entre conservar e transformar que se desvela o caráter profundamente político de toda prática educativa.

Portanto, política e educação se interligam para atingir um fim comum a todos, o “ser mais”. Pela intencionalidade atribuída ao processo educativo, Freire almeja uma educação politicamente definida a favor de um ideal, de um projeto humano sempre em vias de possibilista diante das contradições sociais impostas e não deterministicamente dadas. (Pitano, 2017. p. 90)

Em tal horizonte, ao retomar Aristóteles considerando seu contexto histórico, torna-se evidente que a educação se encontra estruturalmente vinculada à ordem política da sociedade, como na *paideia* que configura desde a filosofia clássica um ponto nevrálgico onde se decide que tipo de mundo se pretende conservar ou transformar, o ideal formativo. Quando a educação é reduzida à mera adaptação à ordem vigente ela converte-se em instrumento de conservação, voltado à reprodução das desigualdades e à legitimação de estruturas opressivas.

Para compreender a amplitude desse processo é fundamental alargar o próprio conceito de educação para além dos muros da escola, ou da institucionalização. Brandão (1981, p. 45) lembra “o que hoje esquecemos”: a educação não se reduz à instituição escolar, mas resulta da ação de todo o meio sociocultural sobre seus participantes, quem educa em última instância é a comunidade inteira, no exercício de viver e conviver. Esta ideia de uma educação difusa emanada do convívio social e de suas instituições encontrasse ressonância já no pensamento de Rousseau (1973). Para ele, a educação do homem vem de três mestres: a natureza, os homens e as coisas. É justamente na esfera dos “homens” e das “coisas”, ou seja, nas relações sociais, costumes nas leis e nas opiniões dominantes que se trava a batalha decisiva entre uma formação que doméstica e uma que liberta.

Se todo o tecido social é educativo então a disputa entre um projeto político conservador e outro emancipador não se restringe à sala de aula, mas atravessa todas as esferas da vida comum. Educar, nesse sentido ampliado significa fazer com que tudo o que pode ser vivido e aprendido da cultura seja ensinado “com a vida e com a aula” (Brandão 1981, p. 45) ao educando tornando visível e passível de crítica a política que orienta tanto a vida quanto a própria aula.

Então os projetos pedagógicos de Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire emergem como respostas fundamentais e complementares a esse reconhecimento. De que; “Mas, assim como a vida é maior que a forma, a educação é maior que o controle formal sobre a educação”. (Brandão, 1981. p, 103) Ambos compreenderam cada um a seu modo e em seu contexto histórico que educar é um ato intrinsecamente político que se dá no amplo palco das relações sociais, e sobretudo da vida.

Rousseau em seu *Emílio* (1979), já operava com essa lógica ampliada. Seu projeto de educação “negativa” era em essência uma estratégia de resistência pedagógica contra o que ele via como o efeito corruptor do tecido social de seu tempo. Ao isolar Emílio da sociedade corrompida para que fosse educado pela natureza e por um tutor, Rousseau não negava o poder educativo do meio; pelo contrário, confirmava-o de forma dramática. Seu método era uma tentativa deliberada de criar um contra ambiente educativo, um microcosmo protegido onde se pudesse forjar um homem autônomo, guiado pela razão e pela compaixão natural antes de inseri-lo na sociedade para que a transformasse.

A prática da liberdade em Rousseau é portanto um exercício de formação ética e intelectual em ambiente controlado uma liberdade preparatória e fundacional¹² que cultiva a

¹²Para um bom entendimento da liberdade em Rousseau, é preciso analisar sua dupla acepção: liberdade natural, própria do indivíduo no estado de natureza, e liberdade civil, característica do cidadão no estado social.

autonomia do juízo e da vontade como condição prévia para qualquer pacto social legítimo. A frase inicial de sua obra pedagógica “Tudo é perfeito ao sair das mãos do Autor das coisas; tudo degenera entre as mãos do homem” (Rousseau, 1973. p. 11) Sendo um testemunho da observação via a ação do meio social como uma força educativa poderosa, mas frequentemente degenerativa. Seu projeto é de respeito ao âmbito natural ao usar a educação para reconfigurar criticamente esse meio, formando um novo homem capaz de fundar um novo pacto social baseado na liberdade e na vontade geral.

Quase dois séculos depois Paulo Freire parte da premissa oposta, mas complementar: não há como nem por que isolar o educando da sociedade opressora; é preciso mergulhá-lo criticamente nela. Em *Pedagogia do Oprimido* (1968), Freire assume plenamente que o “tecido social é educativo”, mas identifica nele os fios da dominação e da ideologia. A Educação Bancária¹³ é justamente o processo pelo qual esse tecido social opressivo se reproduz dentro da escola, tratando os alunos como recipientes passivos.

A genialidade freireana manifesta-se na proposição da problematização como metodologia que faz da liberdade uma prática imanente e dialética inseparável do ato transformador.

“Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (Freire, 1979, p. 15).

Esta percepção de Freire sintetiza seu pensamento pedagógico central. A conscientização não é compreensão passivo. É processo ativo de engajamento cognitivo e político com o mundo. Ela marca a passagem da consciência ingênua que aceita a realidade como imutável para a consciência crítica. Esta decifra relações de poder e intervém para transformá-las. Sendo a educação como “prática da liberdade” concretiza-se nesse ato de conhecimento.

Partindo deste breve entendimento acerca de como a educação é concebida como se relaciona com outros aspectos para promover uma prática da liberdade, pode ser articulada nesta pesquisa, torna-se necessário explicitar o percurso metodológico que orienta a presente investigação. A escolha por determinado caminho investigativo através da literatura ela reflete e materializa o compromisso ético e epistemológico com a perspectiva crítica e dialógica de

¹³No segundo capítulo de *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1987) aprofunda sua crítica ao modelo que denomina “educação bancária”. Nesse paradigma, o educador é concebido como o detentor exclusivo do saber, responsável por “depositar” conhecimentos nos educandos reduzidos à condição de recipientes passivos e meros “arquivistas” do conteúdo transmitido. Tal concepção sustenta-se na pretensa neutralidade do conhecimento na hierarquização rígida entre quem sabe e quem não sabe e na ideia de um mundo estático destinado apenas a ser descrito jamais problematizado.

Freire e a concepção política e formativa de Rousseau. Dessa forma, a metodologia hermenêutica busca estabelecer coerência estrutural entre os referenciais teóricos assumidos e as práticas de produção do conhecimento, valorizando o diálogo como princípio fundante, a reflexão crítica como movimento permanente e a contextualização histórica como horizonte indispensável à compreensão dos processos educativos enquanto projetos de humanização.

1.2 Percurso metodológico

O primeiro momento metodológico consistiu na apresentação e justificação teórica do objeto de investigação uma pedagogia da existência por sua base. Essa delimitação configura-se não apenas como recorte temático, mas como posicionamento epistemológico ao tomar a existência como categoria ontológica atrelada à formação humana para a liberdade. A partir dessa definição procedeu-se à seleção criteriosa e ao levantamento sistemático de fontes primárias e secundárias pertinentes constituindo um *corpus* teórico capaz de subsidiar a análise hermenêutica proposta.

As fontes primárias consistem nas obras principais de Rousseau, especialmente o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (1755), *Emílio ou da Educação* (1762) e *Do Contrato Social* (1762) e de Paulo Freire, com ênfase em *Pedagogia do Oprimido* (1970) e *Educação como Prática da Liberdade* (1967). A leitura sistemática dessas obras permite identificar os núcleos conceituais fundamentais de cada autor, bem como as articulações entre antropologia, política e educação em seus respectivos sistemas de pensamento.

As fontes secundárias compreendem comentadores reconhecidos da obra rousseauiana, tais como Coutinho (2011), Salinas Fortes (1979), Jean Starobinski (2011), Cassirer (1992), Cambi (1999) e Paiva (2007), Suchodolski (2000) além de estudos contemporâneos sobre a filosofia política e educacional de Rousseau. Incluem-se ainda intérpretes da pedagogia freireana, como Fiori (1987), Aranha (1996), Gadotti (2004) e Streck (2012), bem como pesquisas recentes da concepção freiriana entre outros.

A seleção dessas fontes primárias e secundárias fundamenta-se em critérios de relevância teórica e reconhecimento acadêmico, constituindo um *corpus* teórico indispensável para a compreensão aprofundada do objeto investigado.

Diante da natureza filosófica e pedagógica das fontes selecionadas optou-se pelo método hermenêutico como caminho investigativo privilegiado. A hermenêutica, enquanto arte e ciência da interpretação textual revelam-se particularmente adequada à análise

de obras filosóficas que demandam compreensão aprofundada de conceitos, argumentações e pressupostos teóricos (Gadamer, 1997; Ricoeur, 1990). Este método possibilita ir além da mera descrição literal dos textos, buscando desvelar os sentidos implícitos, as relações conceituais subjacentes e os contextos histórico-filosóficos que estruturam o pensamento de Rousseau e Freire.

Complementarmente, elaborou-se um **quadro teórico** comparativo destinado a sistematizar e tornar visíveis as convergências e divergências conceituais entre os autores, funcionando como instrumento heurístico de apoio à análise hermenêutica. Os conceitos nele organizados serão desenvolvidos e articulados ao longo do corpo do texto e nas seções referentes às obras de cada autor e na seção de diálogo entre eles.

DIMENSÃO	ROUSSEAU	PAULO FREIRE
Foco central.	Formação do homem natural e do cidadão em uma sociedade ideal.	Libertação dos oprimidos em uma sociedade concreta e historicamente desigual.
Concepção de Educação	Processo negativo e preparatório : proteger o educando da corrupção social para desenvolver autonomia moral e racional.	Ato político-pedagógico e dialogico : prática de liberdade que desvela e transforma a realidade opressora.
Liberdade	Autonomia individual (governar-se pela razão) e liberdade civil (obediência à vontade geral). É reconquistada após a corrupção social.	Emancipação coletiva construída na práxis (reflexão-ação). Processo contínuo de libertação na e pela luta histórica.
Papel do Educador	Preceptor que guia sem impor, criando situações para que o educando descubra por si mesmo.	Mediador dialogico que problematiza a realidade junto aos educandos, em relação horizontal.
Método Pedagógico	Educação negativa : isolamento relativo, aprendizagem pela experiência, respeito aos estágios naturais do desenvolvimento.	Problematização : investigação do universo vocabular, codificação/descodificação da realidade, círculo cultura e ação-reflexão-ação.
Relação com a Sociedade	A sociedade corrompe ; a educação deve proteger e preparar o indivíduo para, depois fundar uma nova ordem social legítima.	A sociedade oprim e; a educação deve imers gir criticamente nela para transformá-la a partir de dentro, como ato político.

Finalidade da Educação	Formar o homem autônomo e o cidadão livre , capazes de viver segundo a vontade geral em uma república virtuosa	Formar sujeitos históricos críticos , capazes de ler o mundo e reescrevê-lo, em direção a uma sociedade justa e humanizada.
Obra Principal	<i>Emílio, ou Da Educação</i> (1762) complementada por <i>Do Contrato Social</i> (1762).	<i>Pedagogia do Oprimido</i> (1968) fundamentada por <i>Educação como Prática da Liberdade</i> (1967)
Conceito-Chave	Vontade geral, autonomia, educação negativa, estado de natureza vs. estado civil.	Conscientização, diálogo, educação bancária vs. problematizadora, práxis, oprimido/opressor.
Contexto de Produção	Crítica ao Antigo Regime e à civilização artificial; pré-Revolução Francesa.	Contexto de lutas de libertação nacional e questionamento das estruturas coloniais e capitalistas na América Latina do século XX.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

O quadro teórico apresentado ao sistematizar os conceitos de Rousseau e Freire, não representa um ponto de chegada, mas sim um mapa dialógico que orienta e complexifica a tarefa hermenêutica. Como ressalta Gadamer (1997, p. 35), a compreensão hermenêutica genuína não se esgota na reconstrução objetiva dos sistemas de pensamento, mas se efetiva em um diálogo interpretativo onde ocorre uma fusão de horizontes aquele do intérprete contemporâneo e o dos textos clássicos.

Ademais, o método hermenêutico favorece a análise comparativa entre autores de diferentes épocas na medida em que possibilita identificar convergências conceituais e continuidades problemáticas que transcendem as especificidades históricas, revelando traços comuns de uma tradição filosófico-pedagógica da formação humana.

Mostra-se imprescindível para uma pesquisa teórica no campo da filosofia da educação. A abordagem qualitativa, nesse contexto, “parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve” (Godoy, 1995, p. 58), característica que se alinha ao movimento interpretativo da hermenêutica o detalhamento progressivo da literatura. Esse processo pode ser compreendido à luz da metáfora empregada por Popper (1972) em *Lógica da Pesquisa Científica*, na qual as teorias são comparadas a redes “lançadas para capturar aquilo que denominamos de 'mundo': para racionalizá-lo, explicá-lo, dominá-lo. Nossos esforços são no sentido de tornar as malhas da rede cada vez mais estreitas” (Popper, 1972, p. 59). Popper se expressa a luz do método hipotético e dedutivo, mas expressamos o método científico, embora diverso em suas técnicas é fundamentalmente um processo de resolução de problemas.

Na pesquisa hermenêutica tornar as malhas da rede mais estreitas significa aprofundar a compreensão das obras de Rousseau e Freire mediante contextualização biográfica, histórica e sociocultural. Gadamer (1997, p. 165-166) enfatizaria que essa fusão entre o horizonte do intérprete e o horizonte do texto é essencial para uma compreensão autêntica, enquanto Ricoeur (1990, p. 45) destaca que a interpretação é um processo dialético entre distanciamento crítico e apropriação de sentido. Este duplo movimento de imersão contextual e reflexão crítica permite não apenas a reconstrução do pensamento dos autores bem como dialogue a partir de questões do presente.

Nesse diálogo entre horizontes, a própria concepção de educação se revela em transformação deixando de buscar um “homem ideal” pré-determinado e passa a reconhecer um horizonte de possibilidades que se abre a cada ação e reflexão. Como afirma Suchodolski (2000, p. 30), “a existência do homem tornou-se o fulcro da sua educação”, síntese que explicita a ruptura com tradições prescritivas em favor de uma compreensão do ser humano em sua condição concreta e histórica. É justamente essa mudança de foco –do “dever ser” abstrato para o “que é” existencial que orienta e dá sentido ao método hermenêutico aqui empregado, o qual busca compreender Rousseau e Freire

As contribuições estabeleceram as bases que Martin Heidegger em *Ser e Tempo* (2020), chamaria de ampliação e alcance da hermenêutica, conferindo-lhe o estatuto de método filosófico voltado à investigação do sentido do ser. Em sua análise, o filósofo desloca a hermenêutica da mera interpretação textual para o âmbito da existência, buscando compreender de que modo o ente humano a presença pode tornar-se acessível a uma interpretação que o revele em sua própria condição.

A interdependência entre hermenêutica e dialética revela-se fundamental para a análise proposta. Como afirma Schleiermacher (1999, p. 14):

A hermenêutica, pode-se dizer, mostra os limites da dialética; esta, porém, mostra a possibilidade daquela. Justamente porque o universal sempre é pensado dentro das possibilidades de uma dada linguagem, a hermenêutica é essencial para a compreensão do pensamento, mesmo daquele que se perfaz no plano ideal-formal. O pensamento puro, não obstante ser caracterizado pela imutabilidade e universalidade, nunca se dá por si, mas sempre através de uma linguagem histórica, o que coloca a hermenêutica e a dialética em uma relação de interdependência também com a gramática, na medida em que na base está a operação de entendimento e comunicação linguística.

Esta reflexão de Schleiermacher evidencia que a compreensão de conceitos filosóficos universais, como liberdade, existência e educação exigem uma atenção à linguagem histórica e aos contextos específicos nos quais foram formulados.

O método hermenêutico permite tratar autores de épocas distintas Rousseau e Freire, no respeitando suas especificidades históricas, linguísticas e contextuais. Ao mesmo tempo, possibilita reconhecer convergências conceituais e problemáticas comuns que atravessam o tempo e se manifestam como inquietações permanentes acerca da formação humana, da liberdade e da educação como expressão da existência.

A partir dessa orientação o levantamento das pesquisas já realizadas sobre Rousseau, Paulo Freire e suas possíveis aproximações torna-se um passo essencial. Ele permite mapear o estado atual da produção acadêmica, identificar lacunas teóricas e compreender de que modo as leituras existentes vêm articulando ou ainda deixando de articular as relações entre os autores. Esse movimento de revisão crítica coerente com a postura hermenêutica que sustenta o estudo possibilita posicionar esta investigação no campo da filosofia da educação, esclarecendo suas contribuições originais e seu potencial de diálogo com o debate pedagógico contemporâneo.

1.3 Estado do conhecimento

O estado do conhecimento constitui um procedimento metodológico essencial que refina a pesquisa através da identificação, registro e categorização de produções científicas em uma área temática específica. Conforme Morosini, Nascimento e Nez (2020, p. 70), o estado do conhecimento estrutura-se em fases metodológicas claramente definidas: escolha das fontes de produção científica; seleção de descritores de busca; organização do corpus de análise mediante leitura flutuante dos resumos; identificação de fontes que constituirão a bibliografia sistematizada; construção de categorias analíticas; e, finalmente, considerações que orientam a delimitação e os caminhos metodológicos da dissertação.

Para situar adequadamente o objeto de estudo desta dissertação no contexto de pesquisas nacionais sobre Rousseau e Paulo Freire, procedeu-se ao levantamento sistemático de produções acadêmicas. As bases consultadas foram a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

O levantamento abrangeu o período de 2016 a 2025, utilizando os descritores: “Rousseau e Paulo Freire”, “educação e liberdade”, bem como variações específicas que permitissem capturar produções relevantes. A combinação desses termos revelou-se particularmente produtiva, gerando resultados significativos para a pesquisa proposta.

O mapeamento identificou um *corpus* reduzido, porém relevante: 3 (três) trabalhos, compreendendo 1 (uma) dissertação de mestrado e 1 (uma) tese de doutorado. Estes estudos foram desenvolvidos em programas de pós-graduação em Educação, atestando a importância conferida a essa temática no contexto acadêmico brasileiro.

Dois estudos consultados nesta pesquisa exemplificam precisamente a produção identificada: *Educação para a Democracia: Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire* (que demonstra a convergência dos autores em torno da educação democrática e da liberdade como princípio) e *Jean-Jacques e Paulo: a Sophia* (que estabelece conexões entre ambos os pensadores focalizando no conhecimento e experiência).

O estado do conhecimento revela que embora haja estudos sobre Rousseau e Freire separadamente, não existe produção acadêmica que desenvolva a pedagogia da existência como conceito unificador de ambos. Esta pesquisa supre essa lacuna, oferecendo contribuição original aos campos da Educação e da Filosofia da Educação ao fundamentar uma prática pedagógica libertadora com rigor filosófico e relevância contemporânea.

A aproximação entre Rousseau e Freire pelas categorias de existência e liberdade. É propondo a pedagogia da existência como categoria mediadora capaz de revelar a unidade profunda entre os dois autores no que tange ao primado da liberdade como fundamento do ato educativo.

Se em Rousseau a liberdade pode ser concebida como condição ontológica do ser humano, um atributo da própria existência que antecede e deve resistir às deformações impostas pela vida social. Conforme, *O Emílio ou da Educação* e *O Contrato Social*, o filósofo genebrino parte da premissa de que o homem nasce livre e que a educação tem por função precípua preservar essa liberdade originária, protegendo a existência natural da criança contra os vícios e as servidões engendrados pela sociedade corrompida. A pedagogia rousseauiana se afirma em uma pedagogia negativa: não se trata de moldar o educando, mas de não interferir para que ele próprio possa, no tempo certo exercer a sua autonomia e aderir livremente ao pacto social.

Em Paulo Freire, a existência assume um caráter marcadamente histórico. O educador pernambucano define o ser humano pela sua condição de inacabamento e pela sua vocação ontológica de ser mais. A liberdade não é um dado originário a ser conservado, mas uma conquista a ser produzida pela práxis, pela conscientização e pela luta contra as estruturas de opressão que alienam e coisificam os sujeitos.

Desse modo, esta pesquisa vê nos métodos educativos o entendimento das formas de preservação do ente humano em sua possibilidade mais própria, a existência livre. Em Rousseau, a educação negativa protege a criança das forças de alienação social, permitindo que

a liberdade natural se desenvolva em conformidade com a razão; em Freire, a educação problematizadora convoca o sujeito à consciência crítica de sua situação histórica, abrindo-lhe o horizonte da libertação. Em ambos os casos, educar significa sustentar a possibilidade do humano existir como liberdade não como adaptação passiva ou conformação às estruturas dadas, mas como afirmação ética e ontológica de sua autonomia no mundo.

É precisamente esta lacuna que a pedagogia da existência enquanto conceito unificador, se propõe a colmatar. A originalidade da contribuição reside em fazer o que ainda não foi feito construir a ponte entre Rousseau e Freire não por aproximações laterais ou forçadas, mas pela demonstração de que ambos partilham uma estrutura comum de pensamento.

A leitura cruzada dos dois autores, mediada pela categoria da existência, permite revelar que a liberdade natural em Rousseau, quando interpretada à luz da historicidade freireana, deixa de ser um estágio a ser preservado e passa a ser um horizonte a ser construído; inversamente, a libertação freireana, quando relida pela matriz rousseuniana, adquire uma ancoragem antropológica mais robusta, que impede o seu esvaziamento em ativismos sem fundamento ético.

É precisamente por esta via que se torna possível fundamentar uma prática pedagógica libertadora que seja, simultaneamente fiel à herança filosófica do iluminismo e à urgência política do nosso tempo.

A relação entre Rousseau, Freire e a formação humana revela uma continuidade profunda com a tradição clássica que concebia a educação como processo de formação integral do ser humano para a vida em sociedade. É importante situar essa reflexão em seu contexto histórico e conceitual. Isso implica revisitar as origens do pensamento pedagógico e o papel que a formação exerceu na constituição do humano. Retomar a ideia de formação como caminho de autonomia significa, portanto pensar a educação não como mera adaptação, mas como prática voltada à construção da liberdade e da responsabilidade de existir.

2 - FUNDAMENTAÇÕES DA FORMAÇÃO HUMANA.

Quando falamos em “fundamentações da formação humana”, estamos perguntando que concepção de ser humano está em jogo e que tipo de vida se toma como boa para orientar a educação, ou que tipo de formalização foi desenvolvida para a mesma.

A compreensão da *paideia* grega que expõem principais eixos que fundamentam a formação, entendida como nas dimensões física, ética, estética e intelectual constitui o cerne central e uma das matrizes essenciais do pensamento pedagógico ocidental.

A questão antropológica fundamental que subjaz toda pedagogia existencial reside em uma compreensão específica do ser humano não como substância fixa ou essência predeterminada, mas como projeto inacabado marcado pela liberdade e pela responsabilidade de sua própria constituição e autonomia neste processo, ligando a Sartre;

Não há outro universo senão o universo humano, o universo da subjetividade humana. (...) humanismo, porque recordamos ao homem que não há outro legislador além dele próprio, e que é no abandono que ele decidirá de si; e porque mostramos que isso se não decide com voltar-se para si, mas que é procurando sempre fora de si um fim-que é tal libertação, tal realização particular- que o homem se realizará precisamente como ser humano (SARTRE, 1973, p. 27).

Neste caso a *paideia* grega emerge não apenas como referência histórica ou modelo pedagógico arcaico, mas como marco originário de uma compreensão do homem que privilegia a formação integral como processo existencial de sua autonomia na sociedade.

Então *paideia* que para Jaeger (2013) que apresentou em seu estudo as três diferentes concepções de *Paideia* que coexistiram no Período Clássico. A *Paideia* poética, a *Paideia* sofisticada e por fim a *Paideia* platônica. revelando como um processo histórico e espiritual de construção do ideal humano grego, evoluiu da tradição mítica para a reflexão racional e ética sob o aspecto da formação.

Desse modo, o papel central da educação como processo formativo mostra que ao formar o homem para a existência em sociedade é revelar assim o papel da educação na configuração histórica do ser humano. E como referência histórica, pode-se repensar os objetivos da educação evidenciando como expõe Jaeger (2013) que formar o humano constitui um projeto multidimensional e transformador ao longo do tempo.

Com a mudança das coisas, mudam os indivíduos; o tipo permanece o mesmo. Homens e animais, na sua qualidade de seres físicos, consolidam a sua espécie pela procriação natural. Só o Homem, porém, consegue conservar e propagar a sua forma de existência social e espiritual por meio das forças pelas quais a criou, quer dizer, por meio da vontade consciente e da razão (Jaeger, 2013. p, 01)

Somente o ser humano é capaz de conservar e transformar sua forma de existência social e espiritual por meio das mesmas forças com que a produz, a vontade consciente e a razão, sempre mediadas pela vida em comum. É na relação com os outros que o indivíduo assimila tradições, valores, linguagens e práticas, reinterpretando-as movimentando-as ou simplesmente transformando. Assim, a existência social não é apenas cenário mas condição para a formação, pois, nesse espaço compartilhado que se torna possível educar-se e educar o outro em direção à autonomia e à liberdade, no próprio papel transformador da educação.

2.1 - A *paideia* grega como fundamento antropológico da formação

Podemos entender a *Paideia grega*¹⁴ como motriz e princípio antropológico fundamental da formação ocidental, visto que inaugura na história do pensamento a concepção de que o ser humano e os modos de ser pela formação delibera o processo construção do indivíduo segundo uma “ideia” ou um “tipo” de ideal de humanidade, na relação homem e sociedade.

Colocar esses conhecimentos como força formativa a serviço da educação e formar por meio deles verdadeiros homens, como o oleiro modela a sua argila e o escultor as suas pedras, é uma ideia ousada e criadora que só podia amadurecer no espírito daquele povo artista e pensador. A mais alta obra de arte que o seu anelo se propôs foi a criação do Homem vivo. Os gregos viram pela primeira vez que a educação tem de ser também um processo de construção consciente (Jaeger, 2013. p. 11)

Nesse horizonte a educação ao longo do tempo se propôs como a arte de formar o homem, como um processo propriamente artístico e consciente de configuração do ser. Essa metáfora indica que para os gregos ao educar significava produzir uma verdadeira obra-prima, o “Homem vivo” capaz de pensar, agir e sentir de modo pleno o que torna o ensinar uma ação planejada, intencional e criativa.

¹⁴A palavra *paideia* (παιδεία), de origem grega refere-se a um conceito amplo que ultrapassa a ideia de instrução escolar, designando o processo de formação integral do ser humano. Segundo Jaeger, a *paideia* representa o eixo central da cultura grega, orientando-se para o desenvolvimento das dimensões física, moral, intelectual, estética e espiritual do indivíduo, com o objetivo principal de preparar cidadãos capazes de participar plenamente da vida política da pólis e contribuir para o bem comum. Trata-se de um ideal normativo que integra educação, cultura e ética, formando o fundamento da reflexão filosófica sobre a natureza humana e as condições essenciais para a existência coletiva.

Esse ideal educativo não era estático o horizonte da *paideia* atravessou transformações, abrangendo diversas formas de criação espiritual e cultural.

O tema essencial da história da formação grega é antes o conceito de areté, que remonta aos tempos mais antigos. Não temos na língua portuguesa um equivalente exato para esse termo; mas a palavra “virtude”, na sua acepção não atenuada pelo uso puramente moral, e como expressão do mais alto ideal cavaleiresco unido a uma conduta cortês e distinta e ao heroísmo guerreiro, talvez pudesse exprimir o sentido da palavra grega. (Jaeger, 2013. p. 23)

Nesse contexto, a *areté* constitui o eixo virtuosismo que orienta as sucessivas configurações históricas da *paideia*, entendida como o processo de formação integral do homem grego. O ideal formativo descrito por Marrou que coloca “a *paideia* tinha como objetivo a formação integral do homem, entendida como o desenvolvimento de todas as faculdades humanas, uma tarefa contínua e progressiva”. (Marrou 1973, p. 42), Nesse horizonte, o ideal de areté configura-se como o núcleo transformador pela expressão de um o modelo de excelência humana mas que também orienta todo o processo educativo que se assume como; “estado de um espírito plenamente desenvolvido, tendo desabrochado todas as suas virtualidades, o do homem tornando verdadeiramente homem” (Marrou, 1979, p. 158-159), Da uma forma de vida que só se realiza plenamente no interior da pólis enquanto comunidade ético-política na qual o homem é chamado a exercer suas capacidades virtuosas, intelectual, morais e cívicas. A virtude pode ser compreendida como um exercício autônomo de tornar-se melhor.

Por isso Gadotti (2008, p. 30), vê o conceito de Paideia a uma educação integral que buscava articular a cultura da sociedade com uma pedagogia voltada tanto para a eficiência individual quanto para a liberdade e a convivência social e política. Essa formação é ambivalente plena abrangia o cuidado com o corpo a mente e da moral, que se manifesta sucessivamente por meio da ginástica, da filosofia e das artes, mas formava agentes públicos como um legislador.

Essa formação que ambivalente da ênfase dada à coletividade no modelo educacional grego de modo que a formação do homem helênico é sob o viés que molda o homem como cidadão. Nesse sentido, Jaeger (1994, p. 106) afirma que “é na estrutura social da vida na pólis que a cultura grega atinge pela primeira vez a forma clássica”. Que formar a individualidade para o desenvolvimento coletivo da sociedade, o que implica atingir não apenas aspectos exteriores, mas a própria essência do ser. Como esclarece Oliveira (2013, p. 46),

Daí porque formar alguém pode significar um resultado, o de definir o seu ser, essencialmente, e não somente na sua configuração acidental e externa. Nota-se que

a ideia de formação sugere a existência de aspectos superficiais e fundamentais no processo de constituição do ente humano.

Desse modo, a citação de Oliveira (2013, p. 46) atualiza precisamente essa perspectiva ao indicar que a verdadeira formação é aquela que incide sobre o ser, definindo-o em sua essência e capacitando-o não apenas para o desempenho de funções para uma existência ética, mas constitui a si próprio.

Tal concepção de formação encontra expressão concreta no percurso histórico do homem em sociedade exemplo significativo de Esparta e Atenas que representam dois modelos educacionais opostos na Grécia Antiga mas educação estava organicamente ligada à vida. Silva (2008, p. 66-67) recorda: “Em um tempo remoto existia a convergência entre o processo de aquisição do conhecimento e a sua transmissão – ou seja, trabalho e educação coincidiam. [...]” A produção do homem é ao mesmo tempo a formação do homem isto é, um processo educativo. Essa unidade perdida é o horizonte que a pedagogia da existência busca reconstruir, ainda que em novas bases.

Mas o exemplo significativo de Esparta de caráter aristocrático e militar, formava seus cidadãos sob o ideal coletivo da pólis, subordinando o indivíduo ao Estado e preparando o jovem predominantemente para a guerra, em uma educação voltada à disciplina e à devoção cívica (Marrou, 1973; Jaeger, 2013). Já Atenas, herdeira da tradição jônica se desenvolveu um modelo civil e intelectualizado de Paideia, no qual a formação física ainda tinha importância, mas cedia lugar à valorização da filosofia da arte e da política como meios de desenvolver a razão, a liberdade e a convivência democrática (Marrou, 1973; Gadotti, 2002).

Apesar das diferenças entre Esparta e Atenas em sua rivalidade contribuíram conjuntamente para a formação do ideal educacional grego. A primeira enfatizando o valor da pólis e a responsabilidade social do cidadão e a segunda priorizando a dimensão teórica e política da formação humana individual entendendo o homem político como expressão do homem social.

Nesse sentido, o que se evidencia, assim como observa Jaeger (2013, p. 09) ao observa que “a importância universal dos gregos como educadores deriva da sua nova concepção do lugar do indivíduo na sociedade”, passa a ser valorizado por seu engajamento político e por sua participação ativa na vida coletiva da pólis. Assim, “a essência da educação consiste na modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade” (Jaeger, 2013, p. 15), o que significa que todo processo formativo é, ao mesmo tempo produção individual e coletiva na qual o sujeito se configura à luz dos valores, práticas e ideais compartilhados.

Jaeger (1994, p. 546) destaca que para Sócrates, “toda educação deve ter um caráter político”, voltando-se à formação do homem para governar ou ser governado. Assim, a educação socrática busca preparar o cidadão para o autodomínio e o exercício da autonomia em sociedade. Observa-se, que o princípio da autonomia já se manifesta no período clássico como fundamento da formação do futuro legislador, como em Platão o “Rei-Filosofo”. Contudo, essa autonomia/liberdade restringia-se às elites uma vez que a educação grega era voltada à nobreza¹⁵. Porém, tal modelo evidencia uma concepção de educação comprometida com o desenvolvimento de indivíduos autônomos aspecto que mantém relevância para a reflexão contemporânea sobre a formação do educando.

A preocupação com a finalidade política e ideológica atravessa a formação grega necessariamente a figura do formador, ou melhor do educador como lembra Cambi (1999). É no modo como o educador concebe a formação reprodução de normas ou criação de sujeitos autônomos que se decide se a educação reforça a heteronomia;

O mundo antigo colocará como central esta figura de educador, espiritualizada e dramaticamente ativa na vida do indivíduo, reconhecendo-lhes qualidades e objetivos que vão além daqueles que são típicos do mestre-docente. Aspecto que depois – mas já a partir de Platão – será próprio também dos pedagogos, dos filósofos-educadores ou dos pensadores da educação que devem iluminar os fins e os processos de educar. (Cambi, 1999. p, 49)

É nesse sentido que Cambi (1999) destaca a centralidade da figura do educador no mundo antigo, concebido não apenas como mestre da técnica ou transmissor de conteúdos, mas como guia e inspirador do desenvolvimento interior do indivíduo capaz de iluminar os fins e os caminhos do saber.

(...) os primeiros educadores gregos foram os poetas. Homero é o mais antigo, o mais lido, o mais comentado. Havia ele fixado como que um ‘espelho ideal’ no qual deveria mirar-se todo grego que se pretendia paidêutico – um espelho que propunha um modelo que atendia às aspirações profundas do povo grego. (Gross, 2005, p. 22)

A passagem da antiga areté heroica para a paideia clássica, deixou uma herança na educação grega que perpassa pela literatura épica desempenha papel decisivo como “Assim é armazenado, nas vastas composições épicas, o conjunto do saber, as narrativas lendárias que funcionam como memória coletiva e enciclopédia de conhecimentos comuns” (Vernant, 1990, p. 377). As epopeias homéricas, vão muito além do entretenimento atuando como instrumentos

¹⁵Na grega a educação se destinou-se a aristocracia um grupo de nobres proprietários de terra que concentrava poder político, militar e prestígio social. Em muitos períodos a paideia foi pensada primordialmente para esse “homem nobre”, formando-o para a guerra, a honra e o governo da polis, o que mostra desde a origem a ambivalência entre ideal de excelência humana e privilégio de classe. (Jaeger, 2013. p. 122)

pedagógicos centrais por meio dos quais a comunidade transmite seus valores estruturantes, suas concepções de mundo e os modelos de conduta esperados dos jovens e da coletividade.

Tal processo evidencia que a *paideia* clássica emergiu de um solo cultural em que o saber, a memória e a norma ética estavam indissociavelmente fundidas na expressão poética. E a figura do educador-poeta e posteriormente do filósofo que herdou essa função assumia o papel de intérprete e mediador vivo desse patrimônio narrativo, configurando-se como guardião de uma sabedoria que unia o mito, a ética e a experiência existencial.

Essa unidade entre o estético, o ético e o espiritual reflete na base da *paideia*, uma compreensão antropológica profunda do homem grego com a cultura em movimento. Como observa De Lima Vaz (1991, p. 29),

Linha antropológica. Como se reflete a condição humana imagem que o homem grego arcaico faz de si mesmo? Uma das mais conhecidas expressões dessa condição, que articula, de resto, experiências humanas fundamentais e a relação do homem com os deuses, é a oposição entre o apolíneo e o dionisíaco como dimensões constitutivas da alma grega, que F. Nietzsche celebrizou, dando-lhe porém uma interpretação contestável.

É precisamente essa dimensão simbólica e formativa da cultura grega que Nietzsche (2007) retoma ao revelar que a formação clássica comporta tensões mais profundas do argumento que a cultura grega não era apenas o “reino da luz”, mas o resultado de um equilíbrio tenso entre esses dois impulsos fundamentais. Para o filósofo, a Grécia antiga não se reduzia à racionalidade apolínea, mas abrigava uma coexistência criativa entre o *apolíneo* ligado à razão, à ordem e à clareza e o *dionisíaco* associado ao êxtase, à emoção e à vitalidade.

Teremos ganho muito a favor da ciência estética se chegarmos não apenas à intelecção lógica mas à certeza imediata da intuição [Anschauung] de que o contínuo desenvolvimento da arte está ligado à duplicidade do apolíneo e do dionisíaco, da mesma maneira como a procriação depende da dualidade dos sexos, em que a luta é incessante e onde intervêm periódicas reconciliações. (Nietzsche, 2007. p, 14)

Desse modo, colocamos a Educação tal como a arte e a cultura, vista como resultado de uma luta dinâmica e produtiva entre esses dois princípios, onde a formação do indivíduo se dá não pela supressão de um dos impulsos, mas pelo cultivo tensionado e criativo. Esse entrelaçamento transformava o indivíduo grego em um ser capaz de integrar o sofrimento e a beleza, a razão e o mistério em uma experiência plena e complexa que transborda para o próprio cerne da formação humana, a própria vida.

O sentido de experiência está na maneira fenomenológica que Pierre Hadot (2014), expõem sobre as expressões paradigmáticas das escolas helenísticas, do epicurismo ao estoicismo até Plotino a relação *arché* funda uma existência humana como filosofia, se constitui

como “modo de vida”, ou de um *ethos* aquilo que reconhece como seu princípio, precisamente ao revelar a tensão dinâmica e criativa constitutiva de cada escola, são as maneiras de observar a vida, mas a única síntese integradora destas duas dinâmicas é a formação.

Os antigos diziam que a originalidade de Platão consistia no fato de ter realizado, de algum modo, uma síntese entre Sócrates, que conhecera em Atenas, e o pitagorismo, que teria conhecido em sua primeira viagem à Sicília. De Sócrates, teria recebido o método do diálogo, a ironia, o interesse voltado aos problemas da condução da vida; de Pitágoras, teria herdado a ideia de uma formação pelas matemáticas e de uma aplicação possível dessas ciências ao conhecimento da natureza, a elevação do pensamento, o ideal de uma comunidade de vida entre filósofos. (Hadot, 2014. p. 92)

O arquétipo e matriz na síntese fundadora realizada por Platão que reuniu duas grandes influências filosóficas para elaborar uma visão de mundo que une razão, ética e espiritualidade prática. Werner Jaeger (2013) o nome de “formação”, pois, molda o ser humano de modo completo “Só a esse tipo de educação se pode aplicar com propriedade a palavra formação, tal como a usou Platão pela primeira vez em sentido metafórico, aplicando-a à ação educadora. (Jaeger, 2013. p, 11)

A palavra alemã *Bildung* (formação, configuração) é a que designa do modo mais intuitivo a essência da educação no sentido grego e platônico. Contém ao mesmo tempo a configuração artística e plástica, e a imagem, “ideia”, ou “tipo” normativo que se descobre na intimidade do artista. Em todo lugar onde essa ideia reaparece mais tarde na História, ela é uma herança dos gregos, e aparece sempre que o espírito humano abandona a ideia de um adestramento em função de fins exteriores e reflete na essência própria da educação. (Jaeger, 2013. p, 11)

Assim, *Bildung*¹⁶ ou formação transcende a noção de mero cultivo ou aperfeiçoamento técnico se revela como processo de autocriação e integração de contrários, no qual a liberdade a criatividade e a experiência vivida tornam-se elementos essenciais da cultura. A formação grega lida através de Nietzsche (2007, p. 120-140) *O nascimento da tragédia*, usa Platão como símbolo do “socratismo estético” que mata a tragédia ao impor ordem racional sobre vitalidade dionisíaca. Mas trazemos Nietzsche para compreender da educação e a cultura não apenas como transmissão de virtude, mas como cultivo contínuo de si mesmo frente às ambiguidades e intensidades da existência humana e também a transformação dos sentidos de vida, que perpassa pela *paideia*.

Nesta perspectiva, da literatura, arte e formação intelectual aparecem não como ornamentos marginais, mas como veículos privilegiados para a transmissão e atualização das normas fundamentais da comunidade, a moral fundamento que Nietzsche (2007, p. 77) expõem,

Coloque-se agora ao lado desse homem abstrato, guiado sem mitos, a educação abstrata, os costumes abstratos, o direito abstrato, o Estado abstrato: represente-se o vaguar desregrado, não refreado por nenhum mito nativo, da fantasia artística; imagine-se uma cultura que não possua nenhuma sede originária, fixa e sagrada, senão que esteja condenada a esgotar todas as possibilidades e a nutrir-se pobremente de todas as culturas.

Compreender a cultura como fonte e fim da educação ela é o solo onde se enraízam as experiências formativas e o horizonte em que o indivíduo se torna verdadeiramente humano. Parte da crítica a abstração moderna que perdeu o vínculo com o solo mítico e originário da cultura, que desde o princípio a cultura grega que Jaeger (2013, p. 21) enfatiza:

Os antigos estavam convencidos de que a educação e a cultura não constituem uma arte formal ou uma teoria abstrata, distintas da estrutura histórica objetiva da vida espiritual de uma nação; para eles, tais valores concretizavam-se na literatura, que é a expressão real de toda cultura superior. E é desse modo que devemos interpretar a definição do homem culto apresentada por Frínico: ‘Muitas são as formas da educação, mas a mais alta é a que se alcança pela convivência com os grandes poetas’. (Jaeger, 2013. p. 21)

De modo análogo, (Jaeger, 2013) o reconhecimento que a educação e a cultura não são domínios paralelos, mas dimensões entrelaçadas de uma mesma totalidade espiritual e que traduzido como excelência, bravura, valor ou virtude, permeava as condutas esperadas dos guerreiros gregos da areté heroica de Homero a Ésquilo e Tucídides e constituía referência para ações e julgamentos tanto em contextos épicos quanto em registros históricos e trágicos.

Dessa forma, observa-se que na cultura poética grega, ou melhor educação e a cultura estavam intrinsecamente conectadas à experiência coletiva e aos valores espirituais do povo, tomando corpo sobretudo na literatura, que se afirmava como expressão maior da formação moral e intelectual. A partir desse entendimento, torna-se possível compreender como a herança da *paideia* heroica, centrada no ideal de excelência (*areté*) ligada à coragem e à honra aristocrática, foi sendo transformada diante das novas exigências da pólis.

Adentrar a formação política da *paideia* clássica é mostrar a própria educação se converte em princípio de autonomia pedagógica, à medida que passa a organizar racionalmente hábitos, discursos e virtudes requeridos pela participação no espaço comum da cidade.

2.2 - Transformação política e autonomização da pedagogia na Grécia antiga

Tal perspectiva funda-se em uma educação sustentada pela “força espiritual e moral do saber, da sophia” (Jaeger, 2013, p. 338). A política se entrelaça com a formação torna-se um campo de disputa entre sofistas e filósofos. No início, não havia uma clara distinção entre esses

dois grupos de sábios que posteriormente, Platão (2016) distingue os sofistas como imitadores dos filósofos que apenas revestiam seus discursos com aparência de saber¹⁷.

Esse conflito em torno da verdade, da falsidade e da perda do valor epistêmico e da opinião, que atravessa o *Teeteto* e é reelaborado no *Sofista* (Santos, 2011, p. 68), coloca em primeiro plano o problema de quem forma e orienta o juízo dos cidadãos. É justamente nesse contexto que ganha relevo a atividade dos sofistas, aos quais se reconhece a fundação dos “fundamentos da Pedagogia, a qual não denominam de ciência, e sim de *téchne* ou arte da Educação” (Pagni; Silva, 2007, p. 24). Esse momento representa um salto decisivo na história da educação, essa arte deixa de ser apenas uma prática social e passa a ser objeto de reflexão teórica e filosófica. Inaugurando a pedagogia como saber sistemático e autônomo, conforme exposto por Cambi (1999, p 87),

Se a noção de *paidéia* deve ser procurada já nas fases mais remotas da cultura grega, atingindo a cultura dos médicos, depois a dos trágicos e pôr fim a dos filósofos, é, todavia, na época dos sofistas e de Sócrates que ela se afirmar de modo orgânico e independente e assina a passagem explícita da educação para a pedagogia, de uma dimensão pragmática da educação para uma dimensão teórica, que se delineia segundo as características universais e necessárias da filosofia. Nasce a pedagogia como saber autônomo, sistemático, rigoroso; nasce o pensamento da educação como *episterne*, e não mais como *éthos* e como *práxis* apenas.

É interessante que a noção de *Paideia*, já presente desde os primórdios da cultura grega, alcança sua forma mais orgânica e autônoma no período em que atuam sofistas e Sócrates. Nesse momento, consolida-se a passagem de uma educação predominantemente pragmática para uma educação teórica, fundada na filosofia e inaugura-se também um embate decisivo em torno do sentido da formação política da pólis da *Paideia* clássica.

Se o propósito dos sofistas que se destacaram pela habilidade em ensinar técnicas de retórica e argumentação voltadas para a defesa de causas e era preparar os aspirantes à carreira política, a *téchne* que desenvolveram ainda que pragmática, foi um primeiro passo para conceber um saber especializado e autônomo sobre a instrução e a persuasão. A retórica para os sofistas¹⁸ era principalmente um instrumento de persuasão, utilizado para convencer

¹⁷ Platão faz uma distinção rigorosa entre filósofos e sofistas, criticando estes últimos por se apresentarem apenas como portadores de um saber aparente, e não verdadeiro. Nos diálogos como *O Sofista* e *Górgias*, Platão caracteriza os sofistas como “imitadores de sábios”, interessados sobretudo no êxito retórico e no lucro, e não no conhecimento autêntico ou na virtude. Para Platão, a atividade sofística se apoia mais na persuasão e na aparência do que no compromisso filosófico com a verdade, levando-o a afirmar que os sofistas são “imitadores de sábios” cujo saber não se funda na busca racional pelo real, mas na habilidade de convencer por meio da linguagem (Silva, 2020, p. 7; Cassan, 1990, p. 9).

¹⁸ A retórica para os sofistas era considerada uma arte fundamental na formação do cidadão e na vida política da pólis. A retórica sofista não se limita a uma técnica formal de persuasão, mas envolve um saber estratégico que combina linguagem, emoção e lógica para legitimar posições e agir no âmbito público. Essa arte discursiva, conforme os sofistas, é essencial para a prática política democrática, pois habilita os cidadãos a defenderem suas

interlocutores a adotar um determinado ponto de vista. O convencimento, nesse contexto era frequentemente marcado pelo uso estratégico e sedutor das palavras, com o intuito de provocar agrado, comover ou amedrontar, apelando mais ao aspecto emocional do que ao intelectual de seus ouvintes.

Assim, pode-se dizer que enquanto Sócrates priorizava o apelo intelectual e a busca pela verdade, os sofistas empregavam a retórica com um enfoque emocional e pragmático, formando cidadãos aptos a participar dos debates públicos e exercer influência política na ágora. Essa revolução pedagógica dos sofistas contribuiu para a autonomização da *paideia* e a valorização da argumentação como fundamento essencial da vida democrática grega.

Platão (2016) manteve o interesse pela “reeducação” do pensamento, crítica iniciado por Sócrates, mas desenvolveu uma concepção própria de educação, distante da mera continuidade socrática.

A obra pedagógica de Platão ultrapassou de muito, em importância histórica, o papel propriamente político que ele lhe havia designado. Opondo-se ao pragmatismo dos Sofistas, demasiado apegados à eficácia imediata, Platão edifica todo o seu sistema educacional sobre a noção fundamental da verdade, sobre a conquista da verdade pela ciência racional (Marrou, Henri – Irénée, 1973. p. 123)

Na observação de Henri-Irénée Marrou (1973) destaca um paradoxo fundamental no legado de Platão, segundo ele embora seu projeto educacional tenha sido concebido para sustentar uma utopia política a cidade justa de *A República*, sua influência histórica transcendia em muito esse objetivo inicial, tornando-se um pilar da pedagogia ocidental. Um dos principais propósitos de “A República” consiste no “projeto de reforma educacional”, no qual o filósofo assume a função de educador e futuro governante da sociedade (Paviani, 2003, p. 16). Jaeger (2013, p. 837), nesse sentido salienta que “A República platônica é, antes de tudo, uma obra de formação humana.” Mas que expressa precisamente a leitura de Jaeger para quem o núcleo do diálogo não é o Estado em si, mas o processo de *paideia* que torna possível a própria pólis justa.

Em termos pedagógicos-políticos, isso significa que a construção do “Estado ideal” funciona como cenário e instrumento para pensar a formação do homem justo, de modo que a reforma da cidade é inseparável da formação de um novo tipo de sujeito.

Paralelamente também em Aristóteles, encontra-se uma tensão fecunda entre o ideal e o prático. Seu projeto filosófico-político, elaborado especialmente na *Política* e na *Ética a Nicômaco*, foi concebido para fundamentar uma comunidade virtuosa e autossuficiente,

causas e influenciar decisões, pautando-se mais na eficácia do discurso do que na busca pela verdade absoluta (Brandão, J. 2012, p. 237).

Aristóteles (2007) ao analisa modelos educacionais a partir de fatos e experiências de governos existentes, adotando uma abordagem mais pragmática. A legislação e a educação devem adequar-se às possibilidades reais da comunidade política.

Em toda parte, a educação deve tomar como modelo a forma do governo. Cada Estado tem costumes que lhe são próprios, de que dependem sua conservação e até sua instituição. São os costumes democráticos que fazem a democracia e os costumes oligárquicos que fazem a oligarquia. Quanto mais os costumes são bons, mais o governo também o é. (Aristóteles, 2007. p. 45)

A principal crítica ao pensamento de Platão foi formulada por Aristóteles, especialmente em sua obra *Política*, considerada a principal réplica “contra” *A República*. Aristóteles defende que a educação deve ser única e igual para todos os cidadãos, estruturando-se em conformidade com a forma de governo vigente e comprometida com a preservação dos costumes e valores necessários à estabilidade e unidade da pólis (Aristóteles, 2007, p. 45).

No pensamento de Platão e Aristóteles processo educativo desperta e direciona uma potência na sociedade, a ética. Platão e Aristóteles são referências incontornáveis quando se trata da *paideia* clássica e do próprio nascimento do pensamento ocidental. Ambos pensaram a educação como tarefa central da pólis, orientada para a formação do cidadão capaz de participar da vida política e buscar o bem comum, ainda que o fizessem em chave aristocrata, mas voltadas aos homens livres como expõem Mario Manacorda, (2010. p.431) ;

[...] a classe dos artífices em algumas cidades era constituídas de escravos (por isso a grande maioria dos artífices ainda tem essa origem); logo a melhor forma de cidade não deverá admitir os artífices entre os cidadãos; se forem admitidos, nossa definição das qualidades dos cidadãos não se aplicará a cada cidadão nem a cada homem livre como tal, mas somente àqueles isentos das atividades servis. Nas atividades servis, aqueles que prestam seus serviços a um indivíduo são escravos, e os que prestam à comunidade são artífices ou assalariados. Estas reflexões um pouco mais desenvolvidas tornarão mais clara a posição destas classes (na realidade o que já foi dito, se bem entendido, esclarece suficientemente o assunto.

Na *Paideia* clássica é evidente a aristocracia do “homem livre” que é o verdadeiro destinatário da formação é para ele que se pensa a educação como cultivo integral da alma e do caráter em vista da participação na vida política da pólis. A ideia de formação do cidadão, nesse horizonte coincide quase totalmente com a formação do homem livre, deixando de fora a grande massa de não-livres, que permanece sem educação sistemática. Henri-Marrou explica isso detalhadamente, os benefícios de um homem com liberdade.

Talvez seja o espírito dessa educação, expresso da melhor maneira pela palavra *kalokagathia*, isto é, educação moral e estética reunidas a tanto o cultivo do corpo, a beleza física, como o sentido moral e social. Ambos os aspectos predominam aqui

sobre o intelectual e o técnico. Os jogos e esportes, o canto e a poesia, são instrumentos essenciais dessa educação, de tipo ainda minoritário, embora com o espírito cívico e, em certo sentido, democrático, por ser patrimônio de todos os homens livres (Marrou, 1973. p. 40)

A *kalokagathia* expressa uma educação voltada à formação do homem livre para a vida pública da pólis, unindo corpo, moral e senso cívico. a *kalokagathia* que emerge como fim último da *paideia* não mera excelência individual, mas a totalidade ética e estética do cidadão que funda a pólis justa.

Em perspectiva histórica, as referências aqui mobilizadas não esgotam a compreensão da formação no mundo clássico, mas delimitam o recorte necessário para privilegia-se a vertente da *paideia* e formação política e autônoma dos homens livres. Essa autonomia pedagógica, forjada na pólis como capacidade de autogoverno ético e discursivo ressoa na modernidade iluminista, onde a educação se projeta como instrumento universal de emancipação racional.

Embora a Idade Média tenha preservado em parte a herança clássica por meio da *scholasticus* e da formação clerical sua concepção educativa permaneceu subordinada à teologia e à ordem feudal limitando-se a uma transmissão doutrinal que não priorizava a autonomia individual ou o desenvolvimento da razão crítica. É apenas na modernidade com Descartes, Locke e Rousseau que a educação recupera sua função emancipatória, agora ancorada no sujeito racional e na ideia de progresso humano, rompendo com as estruturas hierárquicas medievais e projetando a formação como direito universal e processo de libertação.

2.3 - Autonomia como projeto político e epistemológico na modernidade

O Iluminismo desenvolvido na Europa entre os séculos XVII e XVIII conhecido como “Século das Luzes”, foi ao mesmo tempo um intenso período de produção científica, política e educacional. Nesse movimento afirmam-se a centralidade da razão da autonomia e do progresso. Progresso este que diversos pensadores iluministas passam a disputar e organizar projetos de vários âmbitos.

Nesse caminho, que vai do Iluminismo à Revolução Francesa, ouviremos vozes que, por diferentes timbres, atuam em um campo de luta por uma sociedade mais igual, mais livre e mais fraterna. Em suma, a atualidade do tema parece-nos absolutamente evidente se formos capazes de observar alguns dos dilemas que afligem nossa história imediata. (Boto, 1996. p. 17-18)

Com o Iluminismo, a confiança na razão se articula diretamente com o avanço da ciência, o conhecimento deixa de se apoiar na autoridade e passa a se fundamentar em observação, experimentação e método científico. A educação nesse contexto, é vista como meio

privilegiado para difundir esse novo espírito científico, formar sujeitos autônomos e sustentar um projeto de progresso social baseado na crítica e na racionalidade.

Cassirer (1992) interpreta o Iluminismo como uma nova forma de uso da razão, mais móvel e histórica do que um sistema metafísico fechado. A partir de Descartes (1987) e o seu conhecimento no século XVII se tornam paradigma para os séculos posteriores, como ambivalente para os que continuaram na perspectiva racionalista e para fundação de outras perspectivas é o caso do empirismo.

Com Descartes instaura-se a consciência subjetiva, racional e autônoma, a qual pretendia superar as concepções metafísicas que concediam exterioridade à fundamentação da razão. Não mais devedora de forças mágicas e princípios supra sensíveis, a racionalidade moderna prepara o caminho para o avanço triunfal das ciências (Hermann, 1996, p. 42)

Essa virada cartesiana marca o nascimento do sujeito moderno, cuja autonomia racional se torna o novo fundamento da verdade e, posteriormente, da própria ideia de formação.

A modernidade cartesiana fundou o sujeito do conhecimento como consciência transparente e autofundada. Silva (2008, p. 61-62) traz a crítica psicanalítica a essa noção: “o sujeito da psicanálise [...] não é identificável, mas sujeito à identificação e longe de ser unificado, ele é dividido”. Essa divisão constitutiva do sujeito será retomada, que compreende a formação humana como processo de reconhecimento da própria incompletude. Mas que a mudança educacional se redefine no século XVIII a razão se redefine a partir das ciências da natureza, da crítica religiosa e das reflexões sobre direito, Estado e sociedade, rompendo com a verdade fundada na revelação e na autoridade e afirmando a autonomia racional como princípio.

Para o pensamento iluminista o processo de formação mostra que o sentido da educação está ligado ao modo próprio de autoconstituição do humano. Quando o processo formativo é vinculado pela virada simbolizada da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), em plena Revolução Francesa que consagra juridicamente a ideia de sujeito livre e igual. Ao mesmo tempo, a Enciclopédia de Diderot e D’Alembert sistematiza e difunde o saber moderno sob o ideal de esclarecimento burguês, preparando o terreno para as futuras formulações do ideal de formação (*Bildung*) na modernidade alemã.

São avanços que contribuíram decisivamente para a concepção moderna do homem e para sua formação na sociedade, revelando direta e indiretamente a sistematização dos pressupostos da educação moderna, centrada na formação da autonomia e novos pressupostos pedagógicos.

O ideal iluminista de autonomia, o homem como sujeito reflexivo, criador de si e do mundo social é fundamento da pedagogia moderna. Com isso, rompe-se a presença divina na formulação das mediações sociais passando os homens a constituí-las implementá-las e revisá-las autonomamente. Assim, um direito reconhecido racionalmente exige manutenção constante, assim como a igualdade política demanda um regime que em última instância minimize as discriminações entre os indivíduos, foi o nascimento do liberalismo.

O individualismo da Ilustração defende a idéia da responsabilidade de cada um por seus atos. O indivíduo age segundo uma lei interior (o imperativo categórico de Kant a consciência moral de Rousseau, o sentimento ético de Pestalozzi) e não segundo prescrições da Igreja, do Estado ou da comunidade em que vive. Trata-se de um indivíduo duplamente livre. Livre, porque sua ação independe da opinião e das diretivas de outros, orientando-se exclusivamente por seu próprio julgamento; e livre, porque essa ação desdobra-se em contextos sociais sem coação ou nos quais a repressão não é reconhecida como legítima (Freitag, 1992, p.33).

No horizonte educacional, essa visão sustenta a ideia de formar sujeitos capazes de julgar por conta própria e de resistir a imposições injustas, articulando autonomia interior com participação crítica na vida social. O cerne dessa problemática está em tornar operativa pela escola, a construção ética do novo cidadão. As concepções pedagógicas que surgiram no iluminismo faziam a mediação do uso da razão do agir moralmente em favor do bem comum diante da realidade concreta em que vivem. Via que acendem o debate sobre o papel central da educação na nova sociedade, demandando uma escola renovada para forjar o “homem novo”, ilustrado e moralmente preparado para a convivência ética. Como destaca Boto (1996, p. 21), a educação emerge como motor das reformas sociais sob o signo do homem pedagogicamente reformado, remetendo à origem do ato de aprender e à relação mestre-aluno.

Comenius é o primeiro desenvolve-se sob o binômio inovação da tradição e vincula-se à tradição utópica como a de Campanella¹⁹ que valorizava simultaneamente o saber contemplativo e o saber prático, exigindo que o ensino recorresse de modo sistemático à experiência e à natureza.

Sobre as bases desta concepção do homem, comenius edifica o seu projeto educ ativo; isso faz dele o primeiro verdadeiro sistematizador do discurso pedagógico, aquele que relaciona organicamente os aspectos técnicos da formação com uma abrangente reflexão sobre o homem (Cambi, 1999, p. 290)

¹⁹Tommaso Campanella (1568–1639), monge dominicano e um dos principais representantes do pensamento utópico do Renascimento tardio, articulou uma filosofia marcada pela crítica ao aristotelismo escolástico e pela valorização da experiência sensível, sob influência de Bernardino Telesio. Em obras como *A Cidade do Sol*, conjuga metafísica, política e pedagogia ao projetar uma república ideal governada pela razão, em que educação, trabalho e vida comum são ordenados segundo uma racionalidade teocrático-comunitária.

O projeto educativo comeniano tem um caráter ontológico e humanista ele se sustenta sobre uma visão ampla de humanidade e faz da pedagogia uma ciência sistemática, capaz de unir reflexão filosófica e prática educativa. No mesmo contexto histórico, mas através de uma fundamentação filosófica radicalmente distinta, emergiu na Inglaterra a figura de John Locke (1632-1704), cujo empirismo ofereceu uma alternativa igualmente moderna, porém diversa para a compreensão do processo educativo. Enquanto Comenius confiava na razão como apriorística, Locke subordinava o conhecimento à experiência sensível e à observação, concebendo a educação como construção gradual através da experiência.

La curiosidad en los niños no es sino el apetito de conocimiento, y por consiguiente, debe ser estimulada, no solamente como un buen signo, sino como el gran instrumento que ha proporcionado la naturaleza para remediar la ignorancia con que nacemos, y sin ese espíritu de investigación seríamos criaturas torpes e inútiles (LOCKE, 2012, p. 169)

Locke (2012) priorizou o desenvolvimento físico, moral e intelectual desde cedo, considerando a mente humana uma *tabula rasa* moldada pela experiência sensível e pelos bons hábitos, em oposição ao inatismo. A ênfase lockeana na curiosidade transforma a educação em processo ativo de investigação, alinhado à *tabula rasa* sem estímulo à experimentação sensível, a mente permanece estéril. Ele rejeita o inatismo racionalista propondo hábitos e experiências como construtores do saber, com a curiosidade atuando como “instrumento natural” contra a passividade.

Nosotros queremos ser considerados como criaturas racionales y tener nuestra libertad; queremos que no nos molesten continuamente con reprimendas, con un tono severo; no podríamos soportar en los que frecuentamos la severidad excesiva, el hábito de tenerlos a distancia. El que fuera tratado así, al llegar a hombre se apresuraría a buscar otra sociedad, otros amigos, otras relaciones con las que pudiese vivir más libremente. (Locke, 2012, p. 73-74)

Locke (1986, p. 73-74) defende uma educação liberal que respeita a natureza racional e livre da criança, rejeitando reprimendas constantes, tons severos e distâncias hierárquicas impostas pelo educador. No entanto, sua contribuição para os pressupostos modernos vai além da epistemologia, Locke oferece uma via metódica para a construção da autonomia. Como coloca Cambi (1999, p. 316)

Por outro lado, nos seus textos pedagógicos, o Locke teórico da tolerância move uma constante e dura polêmica contra o autoritarismo e as punições corporais como métodos educativos, exaltando, em compensação, os princípios da liberdade e da autonomia dos educandos.

A pedagogia assim se estruturava no século XVII, denominada pelos historiadores da educação como pedagogia realista (Cambi, 1999), tinha em Comenius, Locke seus principais expoentes. Mas no século XVIII o objetivo compartilhado de substituir o conhecimento meramente verbalista para aos aspectos da autonomia se concretiza com Rousseau, sem ser desconectado da realidade por uma didática fundamentada na observação concreta, na análise racional e na experiência sensória.

Os grandes pedagogos da Modernidade, desde Comenius até Locke e Rousseau, estão fortemente conscientes dessa centralidade do pedagógico, que veem um pouco como o “lugar” de reconstrução orgânica da vida social, de conexão entre passado, presente e futuro, entre teoria e práxis, entre indivíduos e governo, com uma função estratégica global enquanto elemento substancial da construção do poder e da homologação da sociedade ao poder, até nas formas mais ousadas, irenistas e utópicas. (Cambi, 1999. p, 216)

Os grandes pedagogos modernos reconhecem o pedagógico como espaço de ruptura, não meramente de homologação. A “reconstrução orgânica da vida social” o operador histórico-político não mero instrumento de socialização, mas lugar articulador de temporalidades (passado-futuro) e instâncias (indivíduo-Estado), onde a teoria se encarna em formas de poder consensual inclusive nas utopias irenistas como a *Didáctica Magna* no *Emílio ou da educação*.

Tal tensão é constitutiva a paideia moderna herda da grega essa dupla potência pode conservar ou emancipar conforme a forma assumida. Rousseau (1973) por exemplo, oscila entre utopia igualitária e conformismo à ordem natural, revelando que o pedagógico não é inerentemente progressista ou regressivo, mas historicamente contingente sua função política depende de quem o controla e para quais fins. Mas no contexto da valorização da razão e do método sistemático, é que Rousseau é quem se apresenta como figura da crítica radical que provoca uma mudança profunda no pensamento educacional do ocidental.

Valorizando o entendimento das fases do desenvolvimento humano revela sua complexidade intrínseca e as características singulares de cada etapa, conforme já delineado na introdução desta pesquisa e a serem aprofundados em seções subsequentes. Mas que para o iluminismo “O Emílio tornou-se mais do que um emblema, quase um paradigma do novo olhar lançado para a educação” (Boto, 1996, p. 22). Não obstante, Rousseau (1979) transcende a visão meramente cumulativa do saber, interpretando-as como momentos existenciais propriamente ditos, cada qual regido por leis imanentes necessidades específicas e potencialidades formativas distintas.

A denúncia de Rousseau contra a “mania pedante de educar” (Rousseau, 1979, p. 48) revela uma inversão perversa de valores no fazer educacional moderno confundir transmissão

de conteúdos com formação para a vida adulta. Ao salienta que a educação deve “prover tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos” (Rousseau, 1979, p. 12), o filósofo genebrino resgata a *paideia* como prática de emancipação existencial, não acumulação erudita.

Contrariamente e logicamente à pedagogia que o precedeu, Rousseau faz o movimento iluminista e sua veneração desenfreada da razão não possuem por si só as condições necessárias para formar o homem integralmente, nem tão pouco o conseguem as instituições vigentes que replicam mecanicamente essa lógica, mas o genebrino certamente faz uso ou se influencia acerca do que foi construído anteriormente. Exemplo disso Rousseau apropria-se criticamente da inovação lockeana “Com Locke, a cultura técnica - mesmo como *hàbby* - foi integrada no *curriculum* formativo. Será depois Rousseau quem a retomará e a levará muito além de Locke, esboçando uma “educação profissional” (Cambi, 1999. p. 210) e das diversas citações que o faz em sua obra educacional

É dessa forma que Rousseau radicaliza o projeto iluminista a autonomia não é apenas um atributo da razão esclarecida, mas uma conquista existencial que brota do respeito ao desenvolvimento natural do indivíduo. Assim, a pedagogia rousseauiana desloca radicalmente o eixo da formação o fim último não é mais o saber enciclopédico, mas a capacidade de governar a si mesmo em um mundo de necessidades e relações sociais. Esse ideal de autonomia, no entanto não permaneceu confinado ao plano teórico. No mesmo século XVIII, a emergência política do liberalismo assistiu não apenas à formulação de novas teorias pedagógicas, mas também aos primeiros ensaios práticos de uma instituição escolar refratária aos moldes de dessemelhantes de práticas educativas autônomas com o sentido na liberdade.

Nesse contexto de transformação, mesmo projetos mais abrangentes de educação popular, como os idealizados pelos revolucionários franceses carregavam a marca desse novo espírito. Conforme analisa Boto (1996, p. 121), tratava-se de forjar “[...] espécie os instrumentos teóricos e os dispositivos conceituais que lhes oferecessem habilidades para a autonomia facultada pela razão”. a educação como meio privilegiado para disseminar a autonomia racional. transformando a Educação de privilégio aristocrático em direito universal do cidadão moderno..

A formação (*Bildung*) torna-se o processo pelo qual o homem realiza sua essência perfectível e, ao fazê-lo se torna um cidadão moral e autônomo, capaz de viver em sociedade sem perder sua humanidade essencial. Esse foi o alicerce intelectual para o humanismo burguês e para a ideia moderna de educação como formação integral do ser humano, descrito pela historiografia pedagógica:

En la reconstrucción de la separación de los conceptos de hombre y ciudadano, la historiografía pedagógica tomó como base la recepción de Rousseau en la pedagogía iluminista alemana y centró sus reflexiones en la noción de perfectibilité. La idea hace su aparición en el segundo discurso de Jean-Jacques Rousseau (*Discours sur l'Origine et les Fondements de l'Inégalité parmi les hommes* [Discurso sobre el origen y fundamentos de la desigualdad entre los hombres], 1755), donde se distingue entre un estado natural y un estado social, que es el resultado obligado de la noción de la perfectibilité humana. Pero mientras que para Rousseau el contraste entre naturaleza y sociedad seguía existiendo y la evolución del hombre se presentaba más bien como decadencia, la recepción alemana asoció la idea de perfectibilidad con la naturaleza del hombre; un vínculo que en adelante habría de designarse mediante el concepto de *Bildung*. *Bildung* abría así la posibilidad de hacer perfectible la naturaleza, entendida como la esencia humana, incluso dentro de la sociedad, y de alcanzar la moral interior. (Horlacher, 2011. p. 17-18)

A grande sacada foi associar a perfectibilidade rousseauniana não a um destino trágico, mas à própria essência humana a “natureza do homem”. Se o homem é por essência, um ser perfectível, então seu desenvolvimento não é uma corrupção, mas a realização de seu potencial. Contudo faz com que *Bildung kantiana*²⁰ que absorve e amplia esse princípio. A formação não é mais a internalização passiva de um cânone, mas uma atividade do sujeito sobre si mesmo.

Em Kant, a *Bildung* expressa o ideal de esclarecimento e a autonomia que os filósofos do Iluminismo alemão tomam como meta central²¹. Sua proposta formativa visa à saída da menoridade, exigindo cuidado especial com a infância, cultivo sistemático da disciplina e coragem de conhecer e ousar saber. Nesse horizonte percebe-se que os princípios da areté e da *paideia* reaparecem na *Bildung* kantiana, como atualização moderna da formação ética e racional do sujeito.

Esclarecimento é a saída do ser humano da menoridade à qual ele mesmo se relegou. Menoridade é a incapacidade de se servir de seu entendimento sem a orientação de terceiros. Essa menoridade é de responsabilidade própria na medida em que suas causas residem não na falta de entendimento, mas na carência de decisão e de coragem de dele se servir sem a tutela de outrem. Sapere aude! Tem coragem de servir-te de teu próprio entendimento! Esta é, pois, a bandeira do Esclarecimento. (Kant, 2022. p. 07)

O esclarecimento constitui uma dimensão fundamental do fenômeno educativo. Todas as suas facetas o cuidado, a criação, a instrução e a formação, juntamente com suas derivações e possíveis expressões necessitam de um propósito superior que as unifique e lhes confira sentido e ordem em seus desdobramentos. A noção de *Bildung* kantiana emerge como o conceito mais adequado para esse papel unificador oferecendo uma compreensão holística da

²⁰*Bildung* é um conceito alemão que designa um processo de formação integral do ser humano, em que o indivíduo se cultiva a si mesmo ao mesmo tempo em que assimila criticamente a cultura objetiva (saberes, valores, instituições).

²¹A noção de *Bildung* é desenvolvida especialmente por Kant, Herder, Humboldt e Hegel como expressão do ideal iluminista de esclarecimento e autonomia.

experiência educativa. A *Bildung* é o processo pelo qual a cultura a “arte” é assimilada pelo indivíduo de tal forma que seus preceitos se tornam espontâneos como se fossem naturais. O ser “esclarecido” é aquele cuja vontade natural foi educada/transformada pela razão prática.

Kant é um dos primeiros a afirmar que o pensamento de Rousseau segue um plano racional: aqueles que o acusam de contradizer-se não o compreendem. Rousseau, segundo Kant, não apenas denunciou o conflito da cultura e da natureza, mas procurou-lhe a dedução. Rousseau esforçou-se repensar as condições de Um progresso da cultura "que permitisse à humanidade desenvolver suas disposições (*Anlagen*) enquanto espécie moral (*sittliche Gattung*) sem desobedecer à sua determinação (*zu ihrer Bestimmung gehorig*), de modo a superar o conflito que a opõe a si mesma enquanto espécie natural (*natürliche Gattung*)". Reencontramos a natureza no momento em que a arte e a cultura atingem seu mais alto grau de perfeição: "A arte consumada torna-se novamente natureza". O que Kant chama de arte é a *instituição* jurídica, a ordem livre e racional a que o homem decide conformar sua existência. (Jean Starobinski, 1991. p. 43)

A especificidade de seu pensamento emerge claramente quando se examina sua conceituação de *Aufklärung*²² para Kant, este termo designa muito mais que simples conhecimento, refere-se à realização de sua filosofia prática que busca a moralização da ação humana através de um processo racional. Educar, aqui é exercitar a liberdade de modo que a arte da legislação da cultura e da vida comum se torne uma espécie de espontaneidade reflexiva agir moralmente “como que por natureza”, porque a razão já se enraizou no modo de ser do sujeito.

Nesse sentido, Rouanet (1987, p. 209) observa que o lema *Sapere aude* (ouse saber) remete à razão em seu sentido mais amplo, não se limitando à razão científica. O *Aufklärung*, portanto, implica na superação da menoridade compreendida como condição de heteronomia e requer a decisão e a coragem de servir-se de si mesmo, isto é de exercer sua própria razão para pensar por conta própria e guiar-se sem a direção de outro indivíduo.

O princípio fundamental da pedagogia kantiana está intimamente vinculado ao conceito de *Aufklärung*, o esclarecimento pela luz da razão que possibilita ao indivíduo abandonar a ignorância, permitindo sua ascensão a um nível superior de cultura, educação e formação.

Mas Kant não ignora as dificuldades práticas desse processo. Ele alerta que é árduo para um homem desvencilhar-se da menoridade quando ela se tornou quase uma segunda natureza (Kant, 2022, p. 64). Ainda assim, para que tal superação ocorra, nada mais se exige além da liberdade de fazer uso público da razão em todas as questões (cf. idem, p. 65).

²²*Aufklärung* é o termo alemão para "Esclarecimento" ou "Iluminismo", referindo-se não apenas ao movimento intelectual do século XVIII, mas a um processo contínuo de emancipação humana através do uso autônomo da razão.

Nessa definição kantiana, a distinção entre uso público e uso privado da razão torna-se determinante. Kant compreende como uso público da razão aquele que qualquer homem, enquanto sábio, exerce diante do grande público letrado em contraste, denomina uso privado aquele que qualquer homem pode fazer de sua razão em um cargo público ou função a ele confiado (Kant, 2022. p. 66). Essa diferenciação não é meramente conceitual, a liberdade de fazer uso público da razão é *conditio sine qua non*²³ para a constituição de três formas fundamentais de autonomia a autonomia de pensamento (pensar por conta própria) a autonomia da ação e a autonomia da palavra. Contudo, essa liberdade de exercer a razão não é um pressuposto dogmático da filosofia kantiana.

Nessa oposição entre natureza e liberdade, a liberdade é um conceito meramente inferido de nossa necessidade de pensar as causas de todas as ocorrências no mundo. Portanto, o conceito de liberdade não é apresentado dogmaticamente, ele não é um ponto de partida Kant e a natureza antinômica da moral axiomáticamente posto, ele é um resultado. É porque faz parte da espontaneidade do entendimento relacionar os acontecimentos segundo o princípio da causalidade, que se abre a possibilidade de pensarmos o início absoluto dessa cadeia, o que o próprio entendimento não pode resolver, instaurando-se, então, o esforço da razão (Coroa, 2020. p, 17-18)

A educação kantiana não é um adestramento para uma liberdade pré-definida mas o próprio “esforço da razão” encarnado no tempo histórico e biográfico, cujo fim é permitir que o indivíduo conquiste por si mesmo o status de ser livre e racional que a filosofia crítica identifica como sua essência e destino. “A todo o ser racional que tem uma vontade temos que atribuir-lhe necessariamente também a ideia da liberdade, sob a qual ele unicamente pode agir”. (Kant, 1974. P. 244) a passagem da liberdade como postulado da razão para a liberdade como caráter de uma vontade educada.

Cassirer (1977) coloca a Kant que mostra que o dualismo entre *ser* e *vir-a-ser* não é uma divisão entre dois mundos, mas duas perspectivas necessárias que movimentam próprio homem, entre o conflito da cultura e da natureza.

O conflito entre o ser e o vir-a-ser, que no Teetetos de Platão se descreve como o tema fundamental do pensamento filosófico grego, não estará, entretanto, resolvido se passarmos do mundo da natureza para o da história. Desde a Crítica da Razão Pura de Kant concebemos o dualismo entre o ser e o vir-a-ser mais como um dualismo lógico que como metafísico. (Cassirer, 1977. p, 272)

Cassirer (1977) destaca o conflito entre o “ser” e o “vir-a-ser” como tema central Kant, ter reinterpretado como um dualismo lógico, não metafísico relacionado às condições transcendentais da experiência e ao papel da razão na organização do fenômeno. Kant (1974),

²³A expressão latina *conditio sine qua non* é empregada aqui para indicar que a liberdade em Kant não é apenas um elemento entre outros, mas a condição absolutamente indispensável para a possibilidade da moralidade e da autonomia da razão prática

em sua *Crítica da Razão Pura*, separa o “ser” noumenon²⁴ inacessível do “vir-a-ser” fenômeno, condicionado pelo tempo e espaço, estabelecendo limites epistemológicos ao conhecimento humano. Kant (1974, p. 164) resolve assim nos prolegômenos: a liberdade não pode ser conhecida teoricamente, mas sua possibilidade lógica é necessária para que a moralidade faça sentido. Kant (1974, p. 243) “O conceito da liberdade é a chave da explicação da autonomia da vontade” Na *Crítica da Razão Prática*, a liberdade deixa de ser apenas uma ideia problemática e se torna um postulado da razão prática, fundamento da autonomia da vontade e do imperativo categórico. É nesse horizonte filosófico que se insere a reflexão sobre a formação humana e a pedagogia da existência, as quais reelaboram essa autonomia ética em termos concretos e existenciais.

2.4 - Horizontes da formação humana

Se para Kant (2013), a dignidade humana deriva justamente de sua essência racional universal, que o constitui como fim em si mesmo. Para Sartre (1973), a dignidade é o próprio ato de criar valores a partir da existência situada uma afirmação contínua e criativa da subjetividade. Essa tensão teórica reverbera diretamente na compreensão e na prática da pedagogia da existência, que busca formar o sujeito nesse espaço entre a lei universal e a invenção singular de si.

Esses objetivos possibilitam compreender em que medida a pedagogia da existência se configura como um paradigma humanista e libertador, fundamentado nos princípios educativos de Rousseau e Freire.

Nessa perspectiva, a formação humana não se reduz ao desenvolvimento de faculdades intelectuais ou morais isoladas mas expressa o processo pelo qual o ser humano assume a própria existência como tarefa. Educar, aqui significa criar as condições para que o homem se torne autor de si mesmo por meio de uma prática formadora em que liberdade e existência se entrelaçam. A pedagogia da existência, tal como se delineia de Rousseau a Freire aprofunda e desloca esse imperativo ético. Ela compreende a formação não como aquisição de uma competência racional abstrata, mas como processo vital de constituição do *ser-em-situação*.

Antes, porém é preciso explicitar o que se entende por liberdade neste percurso. Na tradição filosófica moderna, a liberdade não é um dado mas uma conquista. Para Kant ela é o

²⁴Em Kant, o *noumeno* ou “coisa em si mesma” é aquela realidade que existe por conta própria além dos nossos sentidos, algo que a gente não consegue captar de verdade. Diferente do fenômeno, que é como as coisas nos aparecem moldadas pelo nosso jeito de pensar, como espaço, tempo e ideias inatas. Essa diferença é central da *Crítica da razão pura*, mostra os limites do que podemos saber deixando o noumeno como um horizonte pensável, mas fora do alcance o que abre espaço pra liberdade moral na *Crítica da razão prática*.

fundamento da autonomia da vontade e condição de possibilidade da moralidade, como; “A todo o ser racional que tem uma vontade temos que atribuir-lhe necessariamente também a ideia da liberdade, sob a qual ele unicamente pode agir” (Kant, 1974, p. 244). Para Sartre, radicalizando essa herança, a liberdade é a própria estrutura da existência: “o homem está condenado a ser livre” (Sartre, 1973, p. 15). Entre a lei universal kantiana e a invenção singular sartriana, a pedagogia da existência busca formar sujeitos capazes de exercer sua liberdade como responsabilidade histórica.

Nela, a autonomia não se esgota no uso crítico da razão, mas se desdobra na práxis da liberdade, o homem se forma e transforma e reflexiva e criticamente, recria sua realidade histórica e social. “O objetivo da educação moderna é, a seu ver, o de ‘contribuir para que a existência humana possa tornar-se base da criação da essência humana’” (Suchodolski, 2000, p. 9).

Se para Kant, em seu imperativo categórico, prescreve: “aja segundo uma máxima de fins tal que tê-los possa ser uma lei universal para todos” (Kant, 2013, p. 173). Sartre, por sua vez, defende que o indivíduo, ao desenvolver seu projeto existencial, assume uma responsabilidade que transcende a si mesmo: “[...] a existência precede a essência, e se nós queremos existir ao mesmo tempo que moldamos nossa imagem, essa imagem é válida para todos e para toda a nossa época” (Sartre, 1973, p. 5). Embora partam de fundamentos distintos Kant da razão prática universal, Sartre da liberdade existencial radical, a convergência na exigência de que a autonomia do sujeito carrega uma dimensão ética projetada.

Entre esses polos, Rousseau oferece uma concepção de formação que articula desenvolvimento pessoal e bem comum. Um de seus propósitos fundamentais consiste em habilitar o ser humano a crescer como um todo na posse de suas potencialidades e possibilidades criativas, usando-as para seu benefício pessoal e de outros, sempre em busca da felicidade de modo que “a medida dos possíveis, determinada virtualmente pela imaginação, deve corresponder àquilo que, no mundo real, encontra-se ao alcance do corpo”, sob pena de a ordem infantil se constituir “somente de sofrimento e miséria” (Kawauche, 2021, p. 85). Oriundo de Rousseau, por seu turno antecipa esse tema da autonomia como tarefa formativa.

Essa tensão teórica reverbera diretamente na compreensão e na prática da pedagogia da existência, que busca formar o sujeito nesse espaço entre a lei universal e a invenção singular de si. Recuperando a tradição grega, Wandscheer (2007, p. 11) observa que “para os gregos, a consciência gradual das leis gerais determina a essência humana. O princípio espiritual dos Gregos não é o individualismo, mas o humanismo”. A formação, nessa perspectiva não é um processo de isolamento do indivíduo, mas de inserção consciente na comunidade humana.

Oriundo de Rousseau (1973) por seu turno antecipa esse tema da autonomia como tarefa formativa, ainda que a partir de uma antropologia distinta. Sua pedagogia busca restaurar no plano do indivíduo, a bondade natural corrompida pelo *amour-propre* social, forjando um sujeito capaz de governar-se por princípios interiorizados uma autonomia que prepara a vida ética e a possibilidade do pacto social legítimo.

Sendo assim, longe de ecoar diretamente o formalismo kantiano, Rousseau inscreve a liberdade no processo concreto de desenvolvimento humano, enfatizando uma autonomia vivida que precede em sua pedagogia, a definição de qualquer essência moral fixa antecipando, nesse sentido a ênfase sartriana na construção existencial do sujeito, através do ato de conhecer e de experimentar.

O imperativo kantiano *Sapere aude* (“ouse saber”), transformando-o no ousar transformar o mundo através do diálogo reflexivo e da conscientização. (Freire, 1979, p. 16) Se para Kant a heteronomia era a “menoridade” de quem não ousa usar a própria razão, para Freire a heteronomia se manifesta como a internalização da consciência oprimida, uma adesão subjetiva à própria dominação, e a razão instrumental não é a única via do saber. E esta só pode ser superada por um ato educativo que seja, inextricavelmente um ato político de desvelamento crítico das estruturas de poder que produzem a injustiça. Estudar Freire após este percurso permite avaliar como a noção moderna de autonomia é reinterpretada, radicalizada e expandida quando colocada intencionalmente a serviço da emancipação dos excluídos e da educação como prática da liberdade.

Deste modo, a análise da autonomia como projeto pedagógico moderno e toda formação do ente humano desde a *paideia* e suas maneiras de existência e transformação até mesmo no sentido de educação justamente abre o caminho para investigar em sequência como Rousseau tensionou a formação e seus fundamentos ao colocá-los em crise a partir da natureza e posteriormente como Paulo Freire os reinventa a partir da luta dos oprimidos.

Nela, a autonomia não se esgota no uso crítico da razão, mas se desdobra na práxis da liberdade, o homem se forma e transforma, reflexiva e criticamente, recria sua realidade histórica e social. Wandscheer (2007, p. 13) explicita essa dinâmica ao afirmar que

a palavra, que se exprime dialeticamente na paidéia, tem a capacidade de produzir no homem a utopia da liberdade. E essa esperança de chegar ao objetivo sonhado se realiza, para Freire, por meio da ação educativa, capaz de mudar a vida dos homens mudando sua própria visão do mundo. Assim, a aprendizagem da palavra (paidéia) permite ao homem comunicar-se com os outros homens e anunciar a libertação como a utopia a se realizar.

O objetivo da educação moderna, tal como formulado por Suchodolski (2001) encontra aqui sua realização concreta. O resultado é a configuração de uma pedagogia da existência eminentemente política e esperançosa que afirma em última instância que a educação para a liberdade é o próprio processo histórico individual ou coletivo.

3 - ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO EM ROUSSEAU.

Jean-Jacques Rousseau constitui um terremoto no pensamento moderno cujos abalos reconfiguraram de forma decisiva os alicerces da pedagogia da política e da filosofia. Seu projeto não pode ser compreendido plenamente sem se adentrar em seu núcleo antropológico fundamental a radical distinção e tensão irreconciliável entre o “homem natural” e o “homem do homem”, ou seja, o ser humano corrompido pela sociedade.

A partir dessa concepção antropológica, Rousseau funda uma pedagogia da existência entendida como a prática formativa que visa resgatar e cultivar a essência autêntica do indivíduo em meio à corrupção societal. Rousseau diagnostica a civilização como uma máquina de alienação, que substitui o *amour de soi*²⁵ o amor natural e espontâneo por si mesmo pelo *amour-propre*²⁶, uma paixão artificial voltada à comparação e à dependência alheia, gerando desigualdade e infelicidade. (Rousseau, 1973).

Para uma pedagogia da existência, domar esse *amour-propre* via educação torna-se ato recriador, resgatando a autenticidade contra os mitos sociais excludentes é também voltar a pergunta da Acadêmica de *Dijon; sobre a origem da desigualdade entre os homens*, visou responder “o que é o homem?”, buscando recriar a bondade natural contra os males da sociedade cultivando a autenticidade humana em meio à artificialidade histórica, mas o melhor seria “o que é formar o homem”. Starobinski que acredita que há uma ligação do pensamento de Rousseau e o ideal dos iluministas em formar o homem e a reforma social:

“No Emílio leremos que é preciso empregar muita arte para impedir o homem social de ser inteiramente artificial. É pelo aperfeiçoamento da cultura (portanto, por uma desnaturalização mais aprofundada) que o acordo com a natureza pode ser redescoberto, e essa natureza segunda, fruto da arte, não se define mais como um equilíbrio obscuro e instintivo: é esclarecido pela razão e sustentado pelo sentimento moral de que o bruto primitivo não sabia. A antítese da natureza e da cultura pode

²⁵Em Rousseau, o *amour de soi* designa o sentimento natural e primordial de amor por si mesmo, inerente ao estado de natureza, que impulsiona a autoconservação e o bem-estar físico sem dependência de outrem ou comparação social.

²⁶Em Rousseau, o *amour-propre* refere-se ao amor-próprio relativo e artificial, um sentimento derivado do *amour de soi* que emerge com a sociabilidade e a comparação entre indivíduos, impulsionando a vaidade, a competição e a busca incessante por aprovação alheia.

resolver-se em um movimento progressivo: tal é a filosofia que Kant lerá em Rousseau e retomará por sua própria conta” (Starobinski, 1991. p.300).

A conexão entre a proposta de uma pedagogia da existência, centrada no domínio do *amour-propre* e no resgate da autenticidade e o processo histórico para revelar a profundidade do diagnóstico rousseauiano e a tarefa regeneradora da educação. A citação de Costa (2022) ilumina justamente o percurso que tornou necessária tal pedagogia, já que o processo de desnaturação se precedeu.

Esse conceito culminará nos processos de humanidade pelos sentimentos naturais que carrega – a piedade e o amor de si; a civilização pela evolução quase natural que o levará à criação da sociedade até adquirir a configuração social, histórica e política como a conhecemos hoje, da qual a educação se tornará necessária nesse processo (COSTA, Maria do S.G, 2022. p. 11)

Portanto, a educação se torna necessária no processo civilizatório não apenas para adaptar o indivíduo a essa configuração, mas na visão rousseauiana o potencial de reorientar o próprio processo. Ela é a ferramenta para responder na prática à pergunta sobre a desigualdade demonstrando que a “bondade natural” não é uma perda irremediável, mas uma semente a ser protegida e cultivada em meio à artificialidade histórica na tentativa de regenerar a humanidade de dentro de sua própria condição social.

3.1 - A Bondade Natural e a Degeneração Social.

A investigação antropológica de Rousseau no *Discurso sobre a Origem da Desigualdade* estabelece uma dialética fundamental entre uma bondade natural inerente ao homem e uma degeneração social historicamente constituída. Para compreender a gênese das desigualdades morais e políticas, Rousseau (1973) propõe um método regressivo: é preciso primeiro recorrer à hipótese do “homem natural”, isento dos vícios sociais para então reconstituir o processo histórico de corrupção que levou ao surgimento da sociedade civil e de suas instituições desnaturantes.

Refletir a ideia central no pensamento de Jean-Jacques Rousseau sobre a interdependência entre indivíduo e coletividade, “o homem se forma pela sociedade e a sociedade pelo homem”. Ela não é uma citação literal exata, mas sintetiza sua visão dialética da socialização humana, especialmente no contexto do Contrato Social, que; O que o homem perde pelo contrato social é a liberdade natural e um direito ilimitado a tudo quanto aventura e pode alcançar. O que com ele ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo que possui. (Rousseau, 1973, p. 42) Essa troca não é mera renúncia mas uma elevação moral: o homem

adquire faculdades civis pela sociedade (justiça, moralidade), enquanto a sociedade se sustenta pela vontade coletiva dos indivíduos alienados ao soberano.

Para ilustrar essa transformação dialética que desfigura a forma natural do homem para revelar sua essência civil, Rousseau recorre à metáfora da estátua de Glauco. Como observa Paiva (2024), essa imagem representa a alma humana desfigurada pela civilização um “monstro” criado por paixões e erros sociais. A metáfora, porém guarda uma esperança sob as camadas de deformação os traços originários permanecem, permitindo uma reconfiguração restauradora via educação e do *Contrato Social*.

Como a estátua de Glauco, que o tempo, o mar e as intempéries tinham desfigurado de tal modo que se assemelhava mais a um animal feroz do que a um deus, a alma humana, alterada no seio da sociedade por milhares de causas sempre renovadas, pela aquisição de uma multidão de conhecimentos e de erros, pelas mudanças que se dão na constituição dos corpos e pelo choque contínuo das paixões, por assim dizer mudou de aparência a ponto de tornar-se quase irreconhecível e, em lugar de um ser agindo sempre por princípios certos e invariáveis, em lugar dessa simplicidade celeste e majestosa com a qual seu autor a tinha marcado, não se encontra senão o contraste disforme entre a paixão que crê raciocinar e o entendimento delirante (Rousseau, 1973. p, 233)

A estratégia que Rousseau adota amplamente em suas obras principais, como os dois *Discursos*, o *Emílio*, a *Nova Heloísa* e os *Devaneios*. Ainda que Rousseau aplique o conceito de natureza a múltiplos domínios da existência humana, ele a compreende essencialmente como o estado originário e puro.

“O estado de natureza é, pois, tão somente o postulado especulativo que uma ‘história hipotética’ se confere, princípio sobre o qual a dedução poderá apoiar-se, em busca de uma série de causas e de efeitos bem encadeados, para construir a explicação genética do mundo tal como ele se oferece aos nossos olhos. Assim, procedem quase todos os homens de ciências e filósofos da época, que creem nada ter demonstrado se não remontaram às fontes simples e necessárias de todos os fenômenos: fazem-se então historiadores das origens da terra, da vida, das faculdades da alma, das sociedades. Dando à especulação o nome de observação, esperam estar isentos de qualquer outra prova” (Starobinski, 1991. p. 26).

Mas atentamos ao *Segundo Discurso* argumentação dada a origem das desigualdades entre os homens. Buscando distinguir entre as diferenças naturais, físicas, e as desigualdades morais ou políticas estas últimas instituídas pela sociedade. Assim, a ocorrência da desnaturação não é colocada como um dado da natureza, mas como um produto histórico da vida social.

Concebo, na espécie humana, dois tipos de desigualdade: uma que chamo de natural ou física, por ser estabelecida pela natureza e que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito e da alma; a outra, que se pode chamar de desigualdade moral ou política, porque depende de uma espécie de

convenção e que é estabelecida ou, pelo menos, autorizada pelo consentimento dos homens. Esta consiste nos vários privilégios de que gozam alguns em prejuízo de outros, como o serem mais ricos, mais poderosos e homenageados do que estes, ou ainda por fazerem-se obedecer por eles. (Rousseau, 1973. p. 241)

Rousseau (1973) desenvolve seu raciocínio com precisão conceitual esclarecendo que não pretende demonstrar uma relação empírica ou histórica efetiva entre a desigualdade física (natural) e a desigualdade moral (artificial ou política). Trata-se, antes de uma investigação hipotética e sistemática, destinada a delinear de modo concreto os mecanismos pelos quais a primeira fundada na força e nas diferenças corporais evolui para a segunda, inaugurando a ordem das instituições sociais e jurídicas, por efeito.

De que se trata, pois, precisamente neste Discurso? De assinalar, no progresso das coisas, o momento em que, sucedendo o direito à violência, submeteu-se a natureza à lei; de explicar por que encadeamento de prodígios o forte pode resolver-se a servir ao fraco, e o povo a comprar uma tranquilidade imaginária pelo preço de uma felicidade real (Rousseau, 1973, p. 241)

O homem natural colocado como fisicamente vigoroso guiado pelos sentidos dos quais extraem-se gradualmente suas ideias e situado antes de qualquer configuração moral estável razão pela qual não pode ser qualificado, em rigor, nem como bom nem como mau. É precisamente nesse “a-moralismo” originário que se inscreve a chamada bondade natural um modo de ser em que o impulso de conservação não se converte ainda em desejo de dominação ou de comparação, mas permanece como tendência simples à preservação de si.

Esse quadro encontra ressonância no *Ensaio sobre a origem das línguas*, quando Rousseau (1973, p. 182) observa que para esses primeiros homens, “tudo o que conheciam lhes era caro”, ao passo que o “resto do mundo”, invisível e desconhecido permanecia fora de seu horizonte afetivo e prático e revelando a passagem sutil de uma autossuficiência pacífica a uma postura de hostilidade que antecipa a degeneração social e pelo instinto de autopreservação que se confirma no *Segundo Discurso*; “O primeiro sentimento do homem foi o de sua existência, sua primeira preocupação a de sua conservação”. (Rousseau, 1973. p. 266) Esse sentimento de existência não é um ato reflexivo, mas uma experiência imediata e primordial que vincula o ser à vida, em uma condição do amor de si²⁷.

²⁷No pensamento de Rousseau, o amor de si (amour de soi) constitui o sentimento natural e primordial do ser humano no estado de natureza, distinto do amor-próprio (amour-propre), que surge com a sociedade. Trata-se de um impulso instintivo e saudável voltado à autopreservação e à satisfação das necessidades básicas, sem comparação com outrem ou dependência de opiniões alheias, funcionando como fundamento moral junto à pitié (compaixão natural). Esse conceito, central no Discurso sobre a origem da desigualdade e no Emílio explica a bondade originária do homem e serve de base para uma educação que preserve essa pureza natural contra os vícios da civilização.

Aquém da reflexão, há o amor de si, pelo qual nossa existência se afirma inocentemente: o amor de si leva em conta apenas o eu, ignora a diferença do outro e, em consequência, não pode opor-se ativamente a outrem. Mas, desde que o próximo aparece no campo..de nosso julgamento, somos presa do amor-próprio, comparamo-nos, e o mal se torna possível (Starobinski, 1991. p. 1991)

Há um nível pré-reflexivo da existência, o amor de si afirma a própria vida de modo inocente voltado apenas à conservação sem projetar sobre o outro nem hostilidade nem desejo de superioridade é apenas quando o outro entra no campo do julgamento quando começamos a nos ver “pelos olhos do outro” que o amor-próprio irrompe como paixão comparativa. Importa, advertir que a piedade²⁸ não se reduz a uma paixão simples, ela está implicada no amor de si, ligado ao desejo de conservação configurando um sentimento mas intenso no homem natural que o orienta à identificação com o outro, o que Rousseau diz;

Não creio ter a temer qualquer contradição, se conferir ao homem a única virtude natural que o detrator mais acirrado das virtudes humanas teria de reconhecer. Falo da piedade, disposição conveniente a seres tão fracos e sujeitos a tantos males como o somos; virtude tanto mais universal e tanto mais útil ao homem quando nele precede o uso de qualquer reflexão, e tão natural que as próprias bestas às vezes são dela alguns sinais perceptíveis. (Rousseau, 1973. p. 259)

O amor de si enquanto sentimento inato de autoconservação sempre se exerce em um horizonte em que o outro também é levado em consideração. “Certo, pois a piedade representa um sentimento natural que, moderando em cada indivíduo a ação do amor de si mesmo, concorre para a conservação mútua de toda a espécie” (Rousseau, 1973, p. 260). Trata-se como bem sintetiza Derrida (2004, p. 212), da “escritura natural, a escritura do coração” uma lei afetiva e imediata, anterior a toda reflexão racional, que guia o homem natural. A partir desse núcleo afetivo enraízam-se outras paixões suaves e benéficas como a bondade, solidariedade e a ternura, compreendidas como afetos puros e naturais próprios de corações íntegros e almas nobres de alimentar a bondade natural.

O fato é que toda a trajetória gradual e acidental que levou o homem a abandonar as condições naturais de isolamento e autossuficiência, passando por um processo de degenerescência rumo à sociabilidade corrompida resultou na trajetória gradual e acidental que levou o homem a abandonar as condições naturais de isolamento passando por um processo de degenerescência rumo a uma sociabilidade corrompida, encontra no *amor-próprio* o seu princípio constitutivo e dinamizador. Ao transformar o antigo amor de si em paixão comparativa e competitiva, o *amor-próprio* faz da busca de reconhecimento e superioridade o motor histórico da desnaturação humana.

²⁸A piedade constitui o segundo princípio natural da alma humana em Rousseau, complementar ao *amour de soi* (amor de si), sendo fundamento da bondade originária do homem no estado de natureza.

Há, aliás, outro princípio que Hobbes não percebeu: é que, tendo sido possível ao homem, em certas circunstâncias, suavizar a ferocidade de seu amor-próprio ou o desejo de conservação antes do nascimento desse amor (*o*), tempera, com uma repugnância inata de ver sofrer seu semelhante, o ardor que consagra ao seu bem-estar. (Rousseau, 1973. p. 258-259)

No estado de natureza primordial, o ser humano vive solitário, autônomo e feliz, guiado apenas pelo *amor de si* e pela *pitié* natural²⁹ sem laços duradouros ou dependências. Fatores externos como catástrofes naturais, crescimento populacional e mudanças climáticas forçam aglomerações temporárias, enquanto a perfectibilidade desperta com a invenção de ferramentas, abrigo e uma linguagem rudimentar iniciando a formação de famílias e grupos primitivos (Rousseau, 1973.).

O homem sofre a mesma influência, mas considera-se livre para concordar ou resistir, e é, sobretudo na consciência dessa liberdade que se mostra a espiritualidade de sua alma, pois a física de certo modo explica o mecanismo dos sentidos e a formação das ideias, mas no poder de querer, ou antes, de escolher e no sentimento desse poder só se encontram atos puramente espirituais que de modo algum serão explicados pelas leis da mecânica. Mas, ainda quando as dificuldades que cercam todas essas questões deixassem por um instante de causar discussão sobre diferença entre o homem e o animal, haveria outra qualidade muito específica que os distinguiria e a respeito da qual não pode haver contestação – é a faculdade de aperfeiçoar-se, faculdade que, com o auxílio das circunstâncias, desenvolve sucessivamente todas as outras e se encontra, entre nós, tanto na espécie quanto no indivíduo; o animal, pelo contrário, ao fim de alguns meses, é o que será por toda a vida, e sua espécie, no fim de milhares de anos, o que era no primeiro ano desses milhares. Por que só o homem é suscetível de tornar-se imbecil? Não será porque volta, assim, ao seu estado primitivo e – enquanto a besta, que nada adquiriu e também nada tem de bom a perder, fica sempre com seu instinto – o homem, tornando a perder, pela velhice ou por outros acidentes, tudo o que sua *perfectibilidade* lhe fizera adquirir, volta a cair, desse modo, mais baixo do que a própria besta? Seria triste, para nós, vermo-nos forçados a convir que seja essa faculdade, distintiva e quase ilimitada, a fonte de todos os males do homem; que seja ela que, com o tempo, o tira dessa condição original na qual passaria dias tranquilos e inocentes; que seja ela que, fazendo com que através dos séculos desabrochem suas luzes e erros, seus vícios e virtudes, o torna com o tempo o tirano de si mesmo e da natureza. Seria horrível ter de louvar como um ser benfeitor o primeiro a sugerir aos habitantes das margens do Orinocoo uso dessas tabuazinhas que aplicam nas têmeoras de seus filhos e que, pelo menos, lhes asseguram uma parte de sua imbecilidade e de sua felicidade original”. (Rousseau, 1973. p, 249)

Rousseau revela aqui uma ambivalência profunda a perfectibilidade não é um dom glorioso, mas uma potência perigosa que nos torna simultaneamente vulneráveis ao retrocesso – “susceptíveis de tornar-se imbecis” e capazes de alcançar a genialidade. Como observa Salinas (1989, p. 54), “Rousseau não negará que o homem pensa, mas atribuirá à sua razão um estatuto diferente do tradicional”. A razão nesta perspectiva não é uma essência definidora e

29A piedade natural (*pitié naturelle*) é junto com o amor de si (*amour de soi*) um dos dois princípios inatos da alma humana no estado de natureza, conforme definido por Rousseau no Discurso sobre a Origem da Desigualdade. É um sentimento pré-racional e pré-social que antecede qualquer reflexão.

inata do humano (como no *animal rationale* da tradição), mas um potencial que se atualiza e se desenvolve ao longo do processo histórico desencadeado pela perfectibilidade. O homem natural é, inicialmente, “um animal limitado às sensações puras” (Rousseau, 1973, p. 266); ele “Através das vicissitudes do devir histórico, o homem atualiza sua faculdade virtuais: não é de imediato um animal racional; torna-se racional ao deixa de ser animal” (Starobinski, 1991, 298).

Essa faculdade nos coloca numa condição paradoxal

Identifica-se até então do estado natural à sociabilidade é um percurso de perda e transformação, do homem natural que vai se figurando como desnaturado e passa a ser social. Dessa forma, o mal é concebido como fenômeno social não pertencente à essência natural do homem. As primeiras invenções que alteraram a relação do homem com a natureza, nem a necessidade de convivência estável com os outros, o ser humano não alimentava sentimento de superioridade nem desejo de dominação.

É fácil de ver, com efeito, que entre as diferenças que distinguem os homens, inúmeras, consideradas como naturais, são unicamente obra do hábito e dos vários gêneros de vida que os homens adotam em sociedade. (Rousseau, 1973. p, 263)

O abandono do modo de vida anterior passa a fixar-se em territórios determinados, começam a emergir progressivamente distinções materiais e simbólicas entre os grupos familiares. Dessa diferenciação inicial decorre a consolidação da divisão do trabalho que não apenas especializa funções, mas também aprofunda a dependência mútua, agora de caráter do processo de desnaturação.

A consequência mais radical desse processo é uma verdadeira transmutação antropológica o *amour de soi*, sentimento natural de cuidado de si, converte-se em *amour-propre*, paixão social relativa e comparativa orientada para o reconhecimento alheio e para a afirmação de superioridade. Rousseau define precisamente essa nova paixão como um “sentimento relativo, fictício e nascido na sociedade, que leva cada indivíduo a fazer mais caso de si mesmo do que de qualquer outro, que inspira aos homens todos os males que mutuamente se causam e que constitui a verdadeira fonte da honra”. (ROUSSEAU, 1973, p. 313).

Essa transmutação antropológica significa em termos existenciais a passagem de uma condição de integração com a natureza e de independência em relação aos semelhantes para “uma situação de independência da natureza e de dependência de outro homem” (Salinas, 1989, p. 58).

É nesse contexto que a propriedade privada se institucionaliza como relação social fundamental delineando os primeiros contornos da sociedade civil e com ela a origem da desigualdade entre os homens.

O verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer isto é meu e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo. Quantos crimes, guerras, assassinios, misérias e horrores não poupou ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou enchendo o fosso, tivesse gritado aos seus semelhantes: “Defendeivos de ouvir esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos e que a terra não pertence a ninguém!” Grande é a possibilidade, porém, de que as coisas já então tivessem chegado ao ponto de não poder mais permanecer como eram, pois essa idéia de propriedade, dependendo de muitas idéias anteriores que só poderiam ter nascido sucessivamente, não se formou repentinamente no espírito humano. Foi preciso fazer-se muitos progressos, adquirir-se muita indústria e luzes, transmiti-las e aumentá-las de geração para geração, antes de chegar a esse último termo do estado de natureza. (Rousseau, 1973. p. 265)

Esse gesto inaugural, é apenas o começo de uma cadeia histórica de alienação. O momento decisivo da degeneração social conforme a reconstrução de Rousseau, ocorre com o advento da metalurgia e da agricultura. Como ele sentencia, “Para o poeta foram o ouro e a prata, mas para o filósofo foram o ferro e o trigo que civilizaram os homens e perderam o gênero humano.” (Rousseau, 1973, p. 271). Essas inovações instauram uma divisão do trabalho que gera uma dependência mútua alienante, e a agricultura sedentária solidifica a propriedade privada. Aqui as diferenças naturais convertem-se em desigualdades políticas: surgem os ricos e os pobres, e os homens passam a valer pelo que têm e aparentam e não pelo que são.

O *amour-propre* nesta competição gera um estado de guerra social. Para conter o caos, os ricos ideiam o pacto social fraudulento instituindo leis e um poder político que sob a fachada da segurança perpetua sua dominação. A sociedade nasce assim de uma artimanha e o homem de autossuficiente do ponto de vista natural torna-se escravo das instituições que criou para sua própria opressão.

Assim, Rousseau responde aos seus opositores mostrando o erro de perspectiva ao falar “incessantemente de necessidade, avidez, opressão, desejo e orgulho”, (Rousseau, 1973, p. 242) Com isso perdem justamente o ponto decisivo de sua crítica a distinção entre uma condição originária marcada pelas necessidades simples e pela piedade e uma condição histórica já atravessada pelo amor-próprio pela comparação e pela desigualdade.

Rousseau não se limita a investigar a origem da desigualdade e o modo como ela permite conhecer os homens ele inverte o movimento: só é possível compreender a origem da desigualdade na medida em que se compreende o próprio homem. Por isso, procura conhecê-lo em seu estado primitivo, o estado de natureza, quando todas as condições existenciais eram iguais para todos, exceto o porte físico, única desigualdade legitimada pela natureza e incontestável. Boto (2002) observa que Rousseau precisou meditar longamente sobre o estado de natureza e o surgimento da sociedade civil com um apurado bom senso, demorando-se mais

tempo na hipótese desse estado primitivo para dela se aproximar com maior fidelidade, ao contrário de outros autores que por ali passaram rapidamente. Essa observação de Boto (2002) contrasta Rousseau com outros filósofos modernos que também recorreram ao “estado de natureza”, mais sistemática de forma comparável ao instrumental como Hobbes e Locke.

Já ao demorar-se nessa hipótese explora com mais profundidade a constituição moral e afetiva do homem e as paixões da alma, o que lhe permite articular, depois sua crítica à sociedade civil e sua proposta pedagógica.

Portanto, o núcleo da antropologia rousseauiana a liberdade e a perfectibilidade abrem uma dupla possibilidade histórica a da elevação moral e a da degeneração social. Diante desse risco radical inerente à condição humana, a educação torna-se o instrumento decisivo. Ela surge como a resposta prática para um dilema filosófico, como resgatar no plano do indivíduo, a liberdade natural e orientar a perfectibilidade de modo a evitar que o homem ao sair do estado de natureza, se torne “tirano de si mesmo” sob o jugo do *amour-propre* e das instituições corruptas?

A proposta de Rousseau é a educação negativa, concebida não como doutrinação, mas como uma prática de liberdade cujo objetivo é proteger o desenvolvimento espontâneo do natural contra as pressões desnaturantes da sociedade. Nessa perspectiva, como observa Costa (2022, p. 73),

o Emílio é, então, a parte que pretende contar a história do homem enquanto categoria teórica, no indivíduo desde a sua infância, é o menino Emílio, ao acompanhar esse desenvolvimento no movimento dialético em relação a si, em relação à espécie, em relação ao outro e em relação ao mundo, como forma de desenvolver da melhor maneira possível um indivíduo íntegro e autônomo.

A educação do *Emílio* não é um tratado de pedagogia aplicada, mas a realização no plano individual da história da espécie traçada no *Segundo Discurso*. A educação negativa em *Emílio* prepara o sujeito que na idade adulta, poderá entrar no corpo político do *Contrato Social*, conservado e capacitado de liberdade de juízo e de sentimento de humanidade necessários para uma sociedade igualitária e justa.

3.2 - A Educação Negativa: A proteção da Liberdade.

Nesta seção adentramos a defesa do homem a partir do método educativo de Rousseau, reconhecendo que no *Segundo Discurso* Rousseau já delineia a passagem do homem natural ao homem social. Tal transição não se apresenta de forma meramente descritiva, mas se organiza segundo um percurso metodológico que visa compreender a gênese das desigualdades e a

constituição histórica da sociabilidade humana. Assim, o autor não apenas descreve a transformação antropológica do sujeito, mas também elabora um modo específico de investigação um método filosófico que articula reflexão hipotética e análise crítica da civilização.

No *Emílio* a desnaturação não é a mesma descrita no *Segundo Discurso* em que o homem se afasta espontânea e desordenadamente de seu estado natural rumo à corrupção social. Em vez disso, Rousseau (1979) propõe uma desnaturação programada e mínima. O preceptor que conduz a natureza, mas primeiro há o reconhecimento das coisas.

A educação negativa permite que a criança seja o que ela é de fato, sendo suas capacidades futuras premedita das pelo preceptor para as fases seguintes de seu desenvolvimento como ser humano e ser de aprendizagem. Pela educação negativa, a criança é um ser em liberdade, embora sob a vigília do preceptor. Tornar-se-á um indivíduo que não necessite maturar a racionalidade sem que antes lhe sejam aprimorados os seus sentidos; a educação negativa cria, desenvolve e preserva a razão sensitiva, a razão advinda do uso de todos os sentidos sensoriais da criança, detalhada no livro dois. (Façanha; Costa, 2024. p. 277)

Não se trata de abandono, mas de intervenção mínima e estratégica o preceptor planeja o futuro sem antecipá-lo, preservando a espontaneidade infantil como fundamento da razão madura. A “razão sensitiva” (Livro II) é o verdadeiro achado antes da abstração conceitual, Rousseau postula uma inteligência pré-verbal e corporal, cultivada pelo toque, movimento e contato direto com a experiência. Essa abordagem subverte a pedagogia tradicional, que sufoca os sentidos com moral precoce, apostando que só a experiência sensorial plena gera um pensamento autêntico e moralmente livre.

O núcleo crítico da distinção rousseauiana entre educação negativa e positiva, expondo a tensão constitutiva da pedagogia moderna, destacado por Façanha e Costa (2024, apud Fragoso, 1989, p. 98)

Rousseau concebe a ‘educação negativa’ exatamente como a retirada das amarras. A ‘educação positiva’, a educação que socializa em função do estado, que forma o cidadão, é aquela que se caracteriza positivamente por transmitir às novas gerações o estoque cultural da civilização, estoque que vai soterrar a natureza original das pessoas e sobrepor-lhes uma nova natureza, aquela que convém ao estado de sociedade

A educação negativa, portanto, não é ociosidade, mas a retirada estratégica das amarras sociais para que a natureza possa manifestar-se em seu ritmo próprio.

A educação, a instituição e a instrução, portanto, são três coisas tão diferentes quanto ao seu objeto como a governanta, o preceptor e o professor. Essas diferenças, porém, não são bem compreendidas, e para ser bem conduzida, a criança deve seguir somente um guia. (ROUSSEAU, 1969, p. 252).

Antes de tudo este “somente um guia” é descrito nos livros I e II, e no início do III é o movimento da educação natural que tornará todo esse ideal de desenvolvimento pleno do ser humano seguindo e antecedendo as outras fases, a natureza é este guia³⁰. Se contata a valorização da natureza e da liberdade, assegurada pela educação negativa que é o *método* desenvolvido por Rousseau na operação e forma defensiva e de resguardo para impedir que os vícios sociais e as falsas opiniões corrompam o espírito infantil antes do tempo, para que não seja um desenvolvimento pré-maturo.

Rousseau (1979) ensina que é preciso compreender a infância em sua própria existência enxergar a infância como infância. Daí decorre o princípio que sustentará toda a sua pedagogia natural, respeitar o tempo, o ritmo e a natureza da infância como etapas autônomas do desenvolvimento humano.

Não se conhece a infância: com as falsas ideias que dela temos, quanto mais longe vamos mais nos extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem. (Rousseau, 1979. p. 08)

Diagnosticando o erro fundamental da pedagogia tradicional tratar a criança como um adulto em miniatura, impondo-lhe prematuramente os saberes e condutas da maturidade. Rousseau denuncia essa visão antropocêntrica adulta, que ignora as disposições singulares da infância um estado de pura potência de aprender, não de saber pronto. É justamente em oposição a essa pedagogia impositiva que Rousseau formula o princípio da “educação negativa”, cuja finalidade é preservar a liberdade e a integridade do desenvolvimento natural da criança.

A célebre designação do método de educação infantil de Rousseau é a "educação negativa", e, ainda mais, o seu termo alternativo, o "método inativo" é enganoso se for tomado para implicar que o professor nada fará e simplesmente permitirá que os eventos se desenrolem. Mesmo que ele pareça não fazer nada, ele está ativamente envolvido em limpar o ambiente de todos os vestígios da sociedade, tal como é entendida pela opinião convencional. Um termo melhor poderia tê-lo denominado seria “defensivo” ou “protetor” da educação. (Parry, 2001, p. 251)

³⁰No *Émile*, cada livro representa uma fase etária do desenvolvimento humano, ajustando a educação à natureza própria de cada etapa: o Livro I (0-2 anos) foca no corpo e sentidos, protegendo a criança de corrupções sociais por meio de liberdade motora e contato direto com a natureza; o Livro II (2-12 anos) enfatiza a educação negativa, desenvolvendo autonomia via jogos sem lições verbais ou imposições; o Livro III (12-15 anos) desperta o raciocínio prático por experiências e curiosidade; o Livro IV (15-20 anos) aborda a educação moral, controlando paixões, fomentando sociabilidade e religião natural; e o Livro V (20+ anos) trata da idade adulta, com casamento, cidadania e sabedoria prática na sociedade incluindo Sofia como contraparte feminina.

Em termos simples, Parry (2001) quer dizer o seguinte quando Rousseau fala em “educação negativa” ou até em “método inativo”, isso não deve ser entendido como se o preceptor se limitasse a não intervir, deixando a criança entregue ao acaso. Mesmo quando parece não fazer nada, o educador está ativamente organizando o ambiente afastando influências sociais que segundo Rousseau corrompem a natureza boa da criança. Ele filtra experiências, controla o que chega à criança, elimina “vestígios da sociedade” (preconceitos, vaidades, competições artificiais, instruções precoces etc.), para proteger o desenvolvimento natural, essa experiência;

Com a educação negativa, não apenas a criança se coloca em experiência consigo mesma, mas também experimenta o mundo de forma imediata. Nenhum filósofo próximo ou anterior a Rousseau pensou nessa forma de educar uma criança sem inseri-la na escola ou sem lhe dar livros de fábulas para aprender sobre moral e linguagem. (Façanha; Costa, 2024. p.277)

Nenhum filósofo anterior ousou educar sem linguagem moralizante ou instituição escolar. Todos mediavam a experiência infantil por narrativas doutrinárias Rousseau é o primeiro a confiar na sabedoria espontânea da natureza, protegendo-a da corrupção precoce. Contudo, torna-se mais preciso qualificar esse método de “defensivo” ou “protetor” de um núcleo do trabalho em que o educador defende a criança dos efeitos deformadores da sociedade, criando um meio pedagógico em que a natureza infantil possa se desenvolver com o máximo de liberdade possível, sem ser prematuramente modelada pelas expectativas e vícios do mundo adulto.

A infância para Rousseau (1979) possui uma ontologia própria anterior e irreduzível ao humano adulto, exigindo uma educação que respeite seu ritmo natural em vez de acelerá-lo artificialmente. É nesse contexto que Cambi observa as palavras do genebrino: “Surpreenderá, talvez, que eu fale de raciocinar com as crianças.” (Cambi, 1995, p. 319)

É precisamente para respeitar essa ontologia singular da infância e evitar a aceleração artificial contra a qual adverte que Rousseau propõe um modelo educativo sistemático, articulado a partir de fontes distintas.

Essa educação nos vem da natureza, ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e o ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas (Rousseau, 1979. p. 12)

Rousseau (1979) reconhece que os homens precisam de cultivo para superar suas fraquezas, comparando-o ao cultivo de uma planta que desenvolve inteligência e julgamento. Para tanto, identifica três fontes de educação: da natureza, dos homens e das coisas. Contudo,

essas fontes atuam de modo distinto: a educação da natureza opera independentemente; a das coisas, de forma limitada pelo homem; apenas a dos homens está plenamente sob seu controle.

O Emílio é guiado por três mestres inseparáveis, cujo equilíbrio define seu destino educativo. O desenvolvimento do *Emílio* deve ser guiado primordialmente pela natureza, visto que ela preserva os traços originais de uma constituição física e cognitiva que permite ao indivíduo aprimorar suas potencialidades sem se alienar de sua essência, mas as outras duas é a relação do educando com as coisas, e com mundo que estaria por vim. Rousseau esclarece essa prioridade:

Quando, ao invés de educar um homem para si mesmo, se quer educá-lo para os outros? Então o acerto se faz impossível. Forçado a combater a natureza ou as instituições, cumpre optar entre fazer um homem ou um cidadão, porquanto não se pode fazer um e outro ao mesmo tempo. (Rousseau, 1979. p. 13)

Confiando na sabedoria orgânica da natureza e na pedagogia silenciosa do mundo real, do que aprender a partir da experiência das coisas, mas do que se abstrair para o sentido de uma educação negativa. É o efeito da abstração desde o “*Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*”, Quando Rousseau da narrativa hipotética obre a hipótese do estado de natureza, uma “revelação do humano” que opera por subtração conjectural, o método rousseauiano despoja o homem civil de suas aquisições sociais para reconstruir um “Gênesis filosófico” laicizado onde o paraíso primordial corresponde ao estado de natureza e a “queda” à corrupção pela sociedade civil, como segundo Paiva (2021. p, 46) se apropria da essência do que é homem em cada um desses estados;

“A primeira antítese e a mais fundamental que deve ser considerada é a que existe entre o estado de natureza e o estado de sociedade. Se existe um estado de natureza e um estado de sociedade, existe igualmente o homem que vive no estado de natureza e o homem que vive no estado de sociedade”. (Paiva 2021. p, 46)

De uma visão pessimista, que reconhece a história humana como marcada por desigualdades e dogmas educacionais, sua proposta educacional surge como um projeto de reparação dessa corrupção buscando alinhar o indivíduo com sua existência. Por uma educação negativa, para que se evite os hábitos e os vícios já estabelecidos em sociedade, como;

A educação não é certamente senão um hábito. Mas não há pessoas que esquecem e perdem sua educação e outras conservam? De onde vem essa diferença? Se devemos restringir o nome da natureza aos hábitos conforme à natureza, é de se poupar este galimatias. (Rousseau, 1979, p. 13)

Preocupado com os modos operantes pelos quais a educação pode se desenvolver, primeiro Rousseau (1979, p. 11) enfatiza que essa primeira e mais decisiva etapa da formação humana está nas mãos das mulheres e da família “A educação primeira é a que mais importa, e essa primeira educação cabe incontestavelmente às mulheres: se o Autor da natureza tivesse querido que pertencesse aos homens, ter-lhes-ia dado leite para alimentarem as crianças”. (Rousseau, 1979. p. 11) Tanto a relação com a ama quanto com os familiares são exemplos de como a sociedade se corrompeu na primeira instituição humana que é a família, portanto o ser humano desde o nascimento, está sob jugo sutil e imediato das convenções. Rousseau (1979) então propõe um modelo alternativo em que a mãe deve amamentar e os pais devem participar ativamente da educação, ou no caso de Emílio um tutor deve guiar a criança longe dos maus costumes. O genebrino valoriza a família como instituição natural, mas critica a forma como ela foi distorcida pelos hábitos sociais de sua época. Como a mãe é detentora do leite materno o primeiro alimento dado ao infante, assim seria a educação, como um alimento. De modo, uma educação que deveria começar com o afeto materno e a presença atenta dos pais ou de um educador dedicado. (Rousseau, 1979, p. 11)

Nesse cuidado nutritivo inicial, emerge a figura do preceptor que não ensina no sentido de impor saberes, mas orienta. Observando e intervindo apenas quando necessário, respeitando o ritmo e a liberdade do discípulo. Essa mediação é fundamental, pois, Rousseau reconhece que o homem não nasce pronto sua natureza exige cuidado, direção e amadurecimento para que alcance a plenitude de suas potencialidades. Como afirma o filósofo “Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dados pela educação” (Rousseau, 1979. p. 12). Essa dependência constitutiva do homem justifica a educação negativa, que começa quando Rousseau reconhece que a formação não deve antecipar artificialmente as capacidades naturais da criança, mas esperar pacientemente seu desenvolvimento orgânico.

A educação negativa é a revolução epistemológica ao vincular a essência da liberdade à corporeidade;

Com a educação negativa, Rousseau dá ênfase à educação pelas coisas, em que o corpo e os sentidos da criança devem ser os selos iniciais se preparatórios da razão instrumental. Inserindo a criança em experiências direcionadas para seu desenvolvimento cognitivo, preserva-a das cobranças do mundo moral, das exigências do mundo da erudição, das exigências para que seja alguém socialmente importante, ou seja, das exigências de que criança que siga a profissão do pai, de ter um destino certo tão logo saia do colégio. (Façanha; Costa, 2024. p.277)

Prevedendo os processos anti-naturais, é um costume antinatural no desenvolvimento da criança, Rousseau diagnostica na antecipação socializada o que sufoca a liberdade originária. A educação tradicional ao impor moral, erudição e papéis pré-determinados desde cedo, não forma, deforma, corrompendo os ritmos vitais da infância em nome da utilidade adulta. segundo ele; “O único hábito que devemos deixar que a criança pegue é o de não contrair nenhum” (Rousseau, 1979, p. 35), A justificativa para essa máxima é que o objetivo último é a autonomia.

Como afirma Rousseau: “Preparai de longe o reinado de sua liberdade e o emprego de suas forças, deixando a seu corpo o hábito natural, pondo-a em estado de ser sempre senhora de si mesma e fazendo em tudo sua vontade logo que tenha uma” (Rousseau, 1973, p. 36). Avançando para uma reflexão mais profunda sobre a própria liberdade natural do homem, estabelecendo o princípio da educação negativa.

Rousseau (1979, p. 12) reflete sobre o papel dos hábitos. Para ele, os hábitos são ineficazes quando tentam contrariar a natureza o genebrino ilustra essa ideia com o exemplo de uma planta forçada a crescer segundo uma direção artificial. Uma vez solta, ela retoma sua inclinação natural. O mesmo ocorre com o ser humano: “Enquanto permanecemos no mesmo estado, podemos conservar as que resultam do hábito e que nos são menos naturais. Mas desde que a situação mude, o hábito cessa e o natural se restabelece” (Rousseau, 1979, p. 12).

Ele alerta contra os processos artificiais e antinaturais no desenvolvimento da criança, afirmando que. A justificativa que Rousseau dá para evitar o hábito é ajuda a aliviar essa “tensão”. Rousseau (1979, p. 36) explica que a criança não deve formar hábitos porque é importante prepará-la desde cedo para o gozo da liberdade e o exercício de seus poderes; deixar seu corpo desenvolvimento natural, capacitá-lo a ser sempre senhor de si mesmo e assim que adquirir a liberdade em sua essência.

É por isso que Rousseau convida o educador a voltar-se à própria natureza como mestra soberana da formação humana;

Observai a natureza e segui o caminho que ela vos indica. Ela exercita continuamente as crianças; ela enrijece seu temperamento mediante experiências de toda espécie; ela ensina-lhes desde cedo o que é pena e dor. Os dentes que apontam dão-lhes febres; as cólicas agudas dão-lhes convulsões; as tosses prolongadas sufocam-nos; os vermes atormentam-nos; a pleura corrompe-lhes o sangue; fermentações diversas neste se manifestam e provocam erupções perigosas. Quase toda a primeira infância é doença e perigo: metade das crianças que nascem morre antes dos oito anos. Passando pelas provações, a criança adquiriu forças; e desde logo que pode usar a vida, mais seguro se torna o princípio dela. (Rousseau, 1979. p, 20)

Desse modo, a primeira infância torna-se o momento privilegiado da observação da natureza em que o educador deve limitar-se a acompanhar e proteger o desenvolvimento espontâneo da criança, exercer a educação negativa;

A educação primeira deve portanto ser puramente negativa. Ela consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro. Se pudésseis conduzir vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos, sem que ele soubesse distinguir sua mão direita de sua mão esquerda, logo às vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abririam para a razão. (Rousseau, 1979. p. 63)

Essa forma de educação significa, portanto, proteger a criança dos hábitos culturais e artificiais que impedem o fortalecimento do corpo e da resistência física. Há uma descrição crua que Rousseau (1979, p. 21) faz das dores e provações naturais da infância não é um gesto de pessimismo ou fatalismo, mas a fundamentação empírica de sua crítica à sociedade que ao ignorar os ritmos biológicos e as limitações infantis, fragiliza as novas gerações com seus artificialismos. A cultura, nesse momento, adulteraria o desenvolvimento humano por meio de regras prematuras e moralismos abstratos, afastando o homem de sua autenticidade natural.

Wilson Paiva (2021) reconhecem que o verdadeiro antagonismo do pensamento rousseauiano não está na natureza, mas nos desvios da civilização moderna, que corrompe e enfraquece o desenvolvimento humano e sua liberdade desde a infância:

“O que se opõe ao natural, posto que degrada a natureza humana, são os abusos da condição civil, que em lugar de propiciar o desenvolvimento e expansão das faculdades humanas, as enfraquece, contraria, dissimula, atrapalha, vicia a tal ponto que a criança, ao final da primeira infância, já é tão tirana e fantasiosa quanto a sociedade que a educou” (Wilson Paiva, 2021. p. 15)

Ao tratar da formação humana Rousseau concebe a liberdade não como ausência de limites, mas como resultado de um processo educativo que conduz o indivíduo à autonomia. Esse princípio encontra em uma estratégia da “liberdade bem regrada”.

O projeto de educação natural movimenta-se aqui no fio da navalha: de um lado, precisa evitar a repressão dos desejos da criança, pois, caso contrário, a educação natural se jogaria por inteiro nos braços do moralismo autoritário; de outro, precisa impedir que tais desejos se sobreponham às faculdades, uma vez que isso conduziria a educação natural para o espontaneísmo, levando-a a bater de frente com a ideia de liberdade bem regrada (Dalbosco, 2012. p. 07)

Dalbosco (2012) descreve com precisão o delicado equilíbrio ou “fio da navalha” que Rousseau persegue no projeto da educação natural em *Emílio*. Trata-se de uma tensão constitutiva entre dois extremos perigosos para a formação da liberdade genuína. tanto a repressão dos desejos que geraria moralismo autoritário, sufocando a bondade espontânea da criança, quanto a sobreposição dos desejos às faculdades que levaria ao espontaneísmo caótico,

onde paixões imediatas escravizam a razão emergente. Em síntese, nem domesticação violenta nem abandono irrestrito, mas liberdade regrada que emerge da experiência concreta.

Este princípio da “liberdade bem regrada” encontra sua formulação axiomática;

“O espírito dessas regras está em conceder às crianças mais liberdade verdadeira e menos voluntariedade, em deixá-las com que façam mais por si mesmas e exijam menos dos outros. Assim, acostumando-se desde cedo a subordinar seus desejos a suas forças, elas sentirão pouco a privação do que não estiver em seu poder” (Rousseau, 1979, p. 40).

Assim, a liberdade bem regrada protege a bondade originária da infância, evitando que paixões artificiais e vícios sociais germinem antes do despertar da razão. Costa (2022, p. 131) sintetiza essa compreensão ao afirmar que;

Pela educação negativa, não se lhe impondo o conteúdo da civilização, que iria reprimir a sua natureza, permite-se que as inclinações naturais da criança venham livremente à tona, para que o educador tenha diante de si o que ele mais deseja conhecer. Se o homem em estado de natureza é intrinsecamente bom, se o que corrompe o homem é a assimilação do estoque cultural, segue-se que a criança é naturalmente boa. Assim, o 'bom selvagem' e o 'bom infante' se tornam os postulados clássicos da antropologia e da pedagogia de Rousseau.

Eis a síntese da liberdade rousseauiana a autonomia da vontade racional está irrevogavelmente fundada na autonomia do corpo capaz. Pela educação negativa, não se lhe impondo o conteúdo da civilização que iria reprimir a sua natureza, permite-se que as inclinações naturais da criança venham livremente à tona para que o educador tenha diante de si o que ele mais deseja conhecer.

Desse modo, desde a infância o educador prepara o ser humano para o uso responsável de sua liberdade, ensinando-lhe a obedecer apenas às leis que a própria razão reconhece como legítimas pois, se o homem em estado de natureza é intrinsecamente bom e o que corrompe é a assimilação do estoque cultural segue-se que a criança é naturalmente boa, unindo o “bom selvagem” ao “bom infante” como postulados da pedagogia rousseauiana. Essa liberdade regrada equilíbrio entre a espontaneidade natural e a disciplina racional constitui o fundamento para o despertar da razão e a formação da autonomia.

3.4 Da Liberdade Natural à Autonomia Racional

A liberdade em Rousseau não é um conceito unívoco. Ela se apresenta em duas acepções fundamentais a de liberdade natural, própria do homem no estado de natureza caracterizada pela independência e pelo autogoverno instintivo; e a liberdade civil, conquistada no pacto social na qual o cidadão obedece apenas às leis que ele mesmo se dá. A educação do Emílio

opera precisamente a passagem entre essas duas formas de liberdade. Não se trata de abandonar a liberdade natural, mas de transfigurá-la em autonomia racional. Como sintetiza Dalbosco (2012, p. 07), o projeto educativo rousseauiano movimenta-se “no fio da navalha” entre a repressão autoritária e o espontaneísmo caótico, buscando a “liberdade bem regradada” aquela que emerge da experiência concreta dos limites e da necessidade.

A passagem da liberdade natural para a autonomia racional, em Rousseau representa um dos núcleos mais complexos de sua filosofia da educação e da antropologia moral. Segundo a interpretação de Carlota Boto (2005, p. 382), o sentimento originário que sustenta a condição humana é o *amor de si*, uma paixão primitiva e inata que antecede todas as demais e das quais estas são apenas modificações. Esse sentimento presente tanto na criança quanto no homem no estado de natureza, traduz uma inclinação fundamental à autopreservação e ao bem-estar, a partir da qual emergem a capacidade de piedade e a possibilidade de amor-próprio.

A *piedade*, segundo Boto (2005), manifesta-se como um princípio de justiça imanente, dotando o ser humano de uma sensibilidade moral que o orienta no julgamento de suas ações e das ações alheias. Tal sensibilidade, fundada na capacidade de reconhecer o sofrimento do outro e de identificar-se com ele, prefigura o nascimento da consciência social. É, portanto, no exercício da piedade na possibilidade de sentir com o outro que se constitui a dimensão intersubjetiva da identidade humana, inaugurando as condições da convivência moral.

Contudo, o mesmo *amor de si* que permite essa abertura solidária converte-se, no estado social, em *amor-próprio* (*amour-propre*), isto é, em desejo de reconhecimento e distinção perante os outros. Se, na liberdade natural, o homem age segundo suas necessidades imediatas e a lei de sua conservação, na sociabilidade, o desejo de aprovação inaugura uma nova ordem de dependências simbólicas que exigem regulação moral.

Essa transição entre a independência natural e a dependência social encontra na educação seu ponto de mediação pois a profunda fragilidade constitutiva da primeira infância estabeleceu a criança como um ser radicalmente dependente. É nesse estágio inicial que Rousseau (1979) identifica o que se deve prevenir a corrupção do *amor de si* e orientar o desenvolvimento da sensibilidade e da razão. Como ele afirma:

O homem avisado sabe manter-se em seu lugar; mas a criança, que não conhece o dela, nele não pode manter-se. Ela tem, entre nós, mil soluções para sair dele; cabe aos que a governam mantê-la em seu lugar e a tarefa não é fácil. Ela não deve ser nem animal nem homem e sim criança mesmo; é preciso que sinta sua fraqueza e não que com ela sofra; é preciso que peça e não que mande. (Rousseau, 1979. p, 54)

Assim, no processo educativo o papel do preceptor consiste em conservar o equilíbrio entre a dependência natural da infância e a futura autonomia moral do infante.

Não se trata de suprimir a fragilidade, mas de convertê-la em terreno para o aprendizado da medida do respeito e da consciência dos próprios limites. Desse modo, a educação torna-se o espaço de transição entre o instinto e a razão, entre a obediência natural e a liberdade autônoma.

O mecanismo primordial dessa mediação é o choro, que Rousseau interpreta não como mero capricho, mas como a linguagem primal e genuína da necessidade infantil um sinal natural que revela uma carência real³¹. O domínio da linguagem, sua nova capacidade expressiva a expõe a aquisições inevitáveis.

É nesse momento de vulnerabilidade ampliada em que raízes de vícios podem aprofundar-se irremediavelmente que o preceptor deve redobrar sua vigilância, redirecionando sistematicamente a curiosidade infantil. Como observa Costa (2022, p. 149 apud Paiva, 2010),

tal como o homem natural, a criança possui uma forma original quando vem ao mundo e que conserva até certa idade, quando as influências externas impõem regras distintas da natureza e introduzem um mundo de artificialidade que ela não pode ainda compreender.

O papel do preceptor é precisamente administrar essa passagem, protegendo a originalidade infantil para que, no tempo certo, ela possa emergir como autonomia racional.

Os primeiros choros das crianças são solicitações: se não tomamos cuidado, logo se tornam ordens; começam pedindo assistência, acabam fazendo-se servir. Assim, de sua própria fraqueza, de que provém inicialmente o sentimento de sua dependência, nasce a seguir a ideia de império, de domínio; mas essa ideia sendo menos provocada por suas necessidades do que por nossos serviços, começam-se a perceber os efeitos morais cuja causa imediata não está na natureza; e vê-se desde já por que, desde a primeira infância, importa descobrir a intenção secreta que dita o gesto ou o grito. (Rousseau, 1973, p. 39)

Nesse horizonte, a natureza é reconhecida como a verdadeira mestra pois oferece o modelo de equilíbrio que a sociedade tende a corromper. O processo educativo deve preservar o vigor natural do indivíduo prevenindo a decadência espiritual e moral provocada por hábitos artificiais. Como afirma Cassirer (1999, p. 177), “o plano educacional do *Emílio* pretende impedir essa decadência espiritual e moral”. Assim, o papel do preceptor não é moldar a criança de fora, mas criar um ambiente das potencialidades físicas, emocionais e intelectuais segundo a ordem natural e da condição indispensável para o despertar da autonomia.

³¹ É preciso então distinguir com cuidado a necessidade verdadeira da necessidade de fantasia que começa a nascer, ou daquela que só vem da superabundância de vida de que falei (Rousseau 1979, p. 55)

A educação negativa permite que a criança seja o que ela é de fato, sendo suas capacidades futuras premeditadas pelo preceptor para as fases seguintes de seu desenvolvimento como ser humano e ser de aprendizagem.

É nesse ponto que a liberdade natural, expressão da espontaneidade e da autossuficiência, cede espaço à autonomia entendida como a capacidade racional e moral de autolegislação, Vejamos;

“Êsse progresso é natural: uma linguagem é substituída por outra. Desde que podem dizer que sofrem com palavras, por que diriam com gritos, a não ser quando a dor é demasiado viva para a palavra a possa exprimir? Se continuam então a chorar, a cabe às pessoas que as cercam [...] somente dores muito agudas o levarão a chorar”. (Rousseau, 1979. p, 47).

Do choro ao desenvolvimento da linguagem, no entanto até a linguagem possui regras gramaticais, esta criança aprenderá em uma inserção da socialização as regras, aonde a liberdade bem regradada, dará o gosto da autonomia abertura para a moralidade.

O exemplo pratico está na reflexão de Rousseau sobre a linguagem e os costumes revela uma dimensão de inserção a uma pedagogia moral, a valorização da autenticidade como expressão da liberdade interior. Ao criticar a afetação da fala e das atitudes que, segundo ele torna o convívio entre os franceses repugnante aos olhos das outras nações (Rousseau, 1979, p. 45) , o filósofo denuncia o predomínio da aparência sobre a sinceridade, marca característica da vida social corrompida. Mas a simplicidade do falar e do agir constitui um reflexo da transparência moral, pois “aprender a dizer bem claramente e bem alto o que se tem necessidade” (Rousseau, 1979, p. 44) significa resgatar a harmonia entre palavra e sentimento, mas comunicar aquilo que é prático.

Tal coerência entre interioridade e expressão externa é o exercício prático da autonomia, falar sem afetação é afirmar-se como sujeito de verdade guiado pela razão e pela necessidade legítima de um plano educativo de educar para a autenticidade é preparar o indivíduo para agir de acordo com sua própria consciência, e não sob o jugo das expectativas alheias.

Criados no campo com toda a rusticidade campestre, vossos filhos adquirirão uma voz mais sonora e não terão o confuso gaguejar das crianças da cidade. Tampouco contrairão as expressões e o tom da aldeia, ou pelo menos os perderão facilmente quando o preceptor, vivendo com eles desde o nascimento, e cada vez mais exclusivamente, prevenir ou cancelar, pela correção de sua linguagem, a impressão da linguagem dos camponeses. Emílio falará um francês tão puro quanto o posso conhecer, mas pronunciá-lo-á mais distintamente e o articulará muito melhor do que eu. (Rousseau, 1979, p. 45).

Nesse contexto a educação linguística proposta por Rousseau não é um mero exercício técnico, mas um componente fundamental da formação moral que pode ser aplicada. O modo

de falar reflete o modo de ser, falar com clareza e sem artifícios equivale a agir com autenticidade e prudência. Por isso o preceptor ao moldar a linguagem de Emílio desde os primeiros anos busca instaurar uma forma de expressão que traduza a verdade interior do sujeito.

No Livro III, Emílio tivera seu primeiro grande contato com a leitura por meio de *Robinson Crusoé*; agora, no Livro IV, novas obras passam a lhe ser apresentadas. Chega, assim, o tempo dos livros enquanto mediadores de liberdade: o discípulo encontra-se em condições de ler, interpretar e julgar por si mesmo, pois já não permanece imerso no sono da ignorância.

É pouco aprender as línguas por si mesmas; seu uso não é tão importante como se acredita; mas o estudo das línguas leva ao da gramática geral. É preciso aprender o latim para bem saber o francês; é preciso estudar e comparar um a outro para compreender as regras da arte de falar (ROUSSEAU, 1979, p. 294).

Mas além a autonomia em Rousseau não suprime a liberdade natural, mas a transforma ela realiza, em uma nova esfera de consciência, aquilo que outrora residia no instinto de conservação.

A formação de um homem que conheça o exato equilíbrio entre desejo e possibilidades, condição para autonomia. Se fala em educar segundo as necessidades, o parâmetro é a natureza que tudo ensina. Se fala em princípios racionais, eles são adquiridos com controle dos sentimentos, não daquele controle próprio da sociedade de seu tempo, que só reserva para o homem, sujeição, embaraço e constrangimento presente também na sociedade de corte (Guimarães, p. 124, 2011).

O homem torna-se verdadeiramente livre quando passa a governar-se a si mesmo, segundo leis que ele reconhece como próprias. Trata-se em termos pedagógicos do processo pelo qual a natureza é convertida em moralidade e a liberdade instintiva em liberdade racional.

Nos primeiros anos de formação, Rousseau (1979) concebe a autonomia infantil não como obediência cega à autoridade, mas como resultado de uma relação direta com as coisas e suas consequências. Em vez de submeter Emílio a ordens e reprimendas abstratas, o filósofo propõe que a criança seja educada pela experiência concreta, aprendendo a regular a própria conduta a partir dos efeitos reais de suas ações, (Rousseau, 1979, p. 33). A futura capacidade de legislar para si mesmo (autonomia moral) nasce desta primeira habilidade de governar suas ações em diálogo com o mundo físico.

Livro III (12-15 anos) Início do despertar da razão prática. É aqui que Rousseau inicia a “educação positiva”, focada no desenvolvimento intelectual utilitário e no juízo. O objetivo principal não é acumular conhecimentos, mas “aprender a aprender”, a investigar e a usar a razão para lidar com necessidades práticas, e ser autônomo. O jovem deixa de ser guiado apenas

por instintos para se tornar senhor de suas paixões. A autonomia moral surge quando Emílio é capaz de seguir a voz da sua própria consciência (o instinto divino) em vez de se escravizar pelas opiniões da sociedade ou pela vaidade (*amour-propre*).

Consciência! Consciência! instinto divino, voz celeste e imortal; guia seguro de um ser ignorante e limitado, mas inteligente e livre; juiz infalível do bem e do mal, que tornas o homem semelhante a Deus, és tu que fazes a excelência de sua natureza e a moralidade de suas ações; sem ti nada sinto em mim que me eleve acima dos bichos, a não ser o triste privilégio de me perder de erro em erro com a ajuda de um entendimento sem regra e de uma razão sem princípios (Rousseau, 1979. p. 246)

Contudo, a educação da sensibilidade ou a imaginação torna-se importante para desenvolver a empatia, a moralidade e a compreensão da sociedade permitindo que Emílio se coloque no lugar do outro e compreenda os sofrimentos humanos, como Rousseau cita:

“Não lhe faleis ainda de dever, nem de obediência, nem de obrigações; estais acima de todos esses vocábulos. Fazei apenas que o coração de vosso aluno se comova com os males de seus semelhantes. Leva-o junto a um lugar onde os homens se reúnem, fazei-o observar os rostos, os gestos, os acentos; fazei-o ver os espetáculos da natureza viva: os enfermos, os pobres, os condenados. [...] Fazei-o ver, sobretudo, os contrastes da fortuna; fazei-o ver o espetáculo da miséria ao lado do da opulência. É por meio dessas observações que ele começará a sentir-se membro da humanidade.” (Rousseau, 1979, p. 221 - Grifo meu)

A formação da sensibilidade e da consciência representa a culminação do projeto pedagógico rousseauiano. Ela mostra que a autonomia não é uma independência solipsista, mas uma experiência a ser vivida. O homem educado por Rousseau não é um indivíduo fechado em seu interesse, mas um ser cujo amor de si temperado pela piedade e iluminado pela razão, se expande para incluir o outro em sua esfera moral.

Promovendo um diálogo pedagógico que constitui a existência do aluno como experiência vivida da propriedade. Por meio dessa interação direta, o educando não apenas aprende limites distinguindo o seu do alheio, mas vivencia a consciência moral ao reconhecer que nem tudo lhe pertence, separando o bom do ruim na “própria carne” da existência. Assim, mestre e discípulo constroem juntos uma experiência fundante de respeito a si e ao outro, enraizada no vivido e não em abstrações.

Robert: Oh, meus senhores, podeis ficar descansados, pois há muitas poucas terras, baldias. Eu trabalho a que meu pai beneficiou. Cada qual por sua vez, faz a mesma coisa e todas as terras que vedes estão ocupadas há muito tempo. Emilio: Robert, então é freqüente se perder a semente do melão? Robert: Desculpa, meu menino, pois não é sempre que encontramos senhorzinhos tão avoados como tu. Ninguém toca no jardim do vizinho; cada qual respeita o trabalho do outro, para que o seu fique em segurança. Emilio: Mas eu não tenho jardim. Robert: Que me importa? Se estragares o meu, não te deixarei mais passar por ele, pois não quero perder o meu trabalho. Jean Jacques: Não poderíamos propor um acordo para o bom Robert? Que ele nos ceda, a meu amiguinho e a mim, um canto do seu jardim para cultivá-lo, com a condição de receber

metade do produto. Robert: Eu o cedo sem condição, mas lembrai-vos de que irei lavrar vossas favas, se tocardes em meus melões. (Rousseau, 1979, p. 69).

Como referido acima, a ideia de propriedade surge e ele toma consciência através da experiência vivida pelo aluno, permitindo que ele compreenda limites e respeito ao próximo elementos essenciais para a vida em sociedade e a conservação no Estado civil ancorados numa relação de amor pelo outro.

Rousseau preocupa-se com o modo como a criança é educada, para que se torne um homem feliz e consciente nesse sentido a educação resgata a bondade humana não pelo isolamento de Emílio, mas por meio do trabalho concreto que desperta a consciência moral e forja a autonomia. Sentindo no coração essa bondade guiada pela razão que emerge do labor, o educando constitui-se como homem livre, apto a enfrentar as barreiras da realidade, reconhecendo a si e ao outro.

Estabelecidos os fundamentos da ideia de propriedade, Emílio aprende menos sobre as restrições do que sobre as funções que o exercício deste direito implica: o direito de propriedade é acompanhado por deveres, notadamente marcados por aspectos sociais e políticos (Vargas, Yves. 2016. p. 11)

Conforme Vargas destaca, o direito de propriedade impõe deveres sociais que transcendem o indivíduo isolado, preparando Emílio para a vida civil por meio do trabalho consciente. Nesse horizonte, Rousseau recorre ao homem no estado de natureza, demonstra como foi sua vida e retira delas lições para ensinar como deve ser. Para ele, o homem era feliz porque desejava somente o que era possível de satisfação. O Homem civil não pode retornar aquela condição, e só lhe resta aprender a limitar a imaginação ou melhor, aprender a desenhar somente o necessário (Guimarães, 2011, p.118)

Essa lição de Guimarães complementa Vargas ao mostrar que os deveres da propriedade não são meras restrições, mas exercícios práticos de moderação dos desejos forjados no labor, resgatando a felicidade natural na complexidade civil. Nada mais é que a sensibilidade educa o coração para a compaixão, enquanto a consciência atua como o tribunal interno que garante que a liberdade individual não fira o bem comum. Para Rousseau (1979) um homem consciente é aquele que consegue manter-se fiel à sua natureza boa, mesmo vivendo em uma sociedade desigual.

Entramos finalmente na ordem moral; acabamos de dar mais um passo de homem. Se fosse oportuno, aqui e agora, tentaria mostrar como dos primeiros movimentos do coração se erguem as primeiras vozes da consciência e como dos sentimentos de amor e de ódio nascem as primeiras noções do bem e do mal: mostraria que justiça e bondade não são apenas palavras abstratas, puras entidades morais formadas pela inteligência, e sim verdadeiras afeições da alma esclarecida pela razão, um progresso ordenado de nossas afeições primitivas; mostraria que unicamente pela razão, independentemente da consciência, não se pode estabelecer nenhuma lei natural; e

que todo o direito da natureza não passa de quimera em não se baseando numa necessidade natural do coração humano (Rousseau, 1979. p. 195)

Assim, Emílio guiado pela razão desperta aprende a autonomia moral ao alinhar necessidade real com dever social, constituindo-se como cidadão livre. Rousseau deseja que os homens sejam felizes, como no Estado de Natureza, onde suas necessidades eram facilmente satisfeitas condição inviável no Estado Civil, marcado pelo desenvolvimento da imaginação e pelo surgimento de desejos artificiais.

A felicidade, no plano pedagógico de Rousseau, é negativa. Ela consiste em frear a vontade para estarem em equilíbrio com a necessidade [...] Este é, pois, o ideal. O real, aquele vivido em sociedade, ao contrário, é constituído de males de toda espécie. Abandonado o segundo estado - momento em que o homem desejava o suficiente para atender as necessidades primárias - perde-se (Guimarães, p. 131, 2011)

A concepção negativa de felicidade em Rousseau traduz na verdade um princípio de moderação e autocontenção ser feliz é desejar apenas o que se pode realizar, mantendo a vontade em consonância com a necessidade. No plano pedagógico, tal entendimento revela a importância da educação como disciplina dos desejos e formação do juízo de modo que o homem aprenda a reconhecer os limites da condição humana e a agir dentro deles. A infelicidade, nesse sentido nasce da desproporção entre o que se quer e o que se pode desequilíbrio que se intensifica na vida social, marcada pela competição e pela vaidade.

Desse ponto decorre que a tarefa educativa em Rousseau, não se restringe à conservação da natureza, mas se estende à preparação do homem para a convivência em sociedade. É nesse movimento de passagem entre o indivíduo natural e o ser social que se inscreve o processo de moralização e civilização humana tema que nos conduz à análise da próxima seção.

3.5 O Emílio para a Sociedade

No início do *Emílio*, Rousseau adverte que “não haveria serventia alguma um homem que fosse educado para si mesmo” (ROUSSEAU, 1979, p. 15). Essa premissa orienta toda a obra e ganha especial relevância no Livro IV, quando se inicia uma nova fase na formação do aluno. Até então a educação havia preservado o “amor de si” (amour de soi) em sua pureza, protegendo-o contra degenerescências e preparando o terreno para a futura socialização. É quando emerge a vida em sociedade dinamizada pela razão comparativa e entrelaçada à moralidade que o amor por si mesmo se transforma em amor-próprio (amour-propre), conceito

que como destaca Dalbosco (2015, p. 152), pode desdobrar-se tanto na vaidade destrutiva quanto na virtude orientada ao bem comum.

Segundo Dalbosco (2015, p. 152), “quando é social, dinamizado pela razão e entrelaçando-se com a moralidade, então o amor por si mesmo transforma-se em amor-próprio”. O autor observa que a patologia desse movimento apresenta uma dupla face: de um lado, o amor de si exacerbado leva ao isolamento e à independência absoluta e de outro o amor-próprio distorcido gera uma busca obcecada por superioridade. Como antídoto a essas patologias, Dalbosco aponta a “formação democrática da vontade, baseada na educação virtuosa” (Dalbosco, 2015, p. 152). Desse modo, a análise de Dalbosco alinha-se perfeitamente ao percurso formativo traçado por Rousseau, no qual a passagem do amor de si ao amor-próprio representa o momento decisivo para uma socialização ética e não degenerada.

Quando a razão começa a operar num contexto social aquilo que era um impulso legítimo de autoconservação torna-se facilmente comparação competição e desejo de superioridade. Dalbosco (2015) lê bem essa ambiguidade: de um lado, o isolamento do “eu” fechado em si; de outro, a abertura social marcada pela busca obsessiva de distinção. A saída não é suprimir a sociabilidade, mas educá-la politicamente formar uma vontade capaz de se reconhecer como parte de um “nós”, regulando o amor-próprio pela virtude e pela igualdade.

Então para o Emilio, a razão é a questão principal nessa etapa, uma vez que a descoberta da vida em sociedade exigiria que ele se preparasse para voltar ao convívio dos homens. Nos deteremos mais nela, pois a preparação para a vida em sociedade era a meta da educação de Rousseau; bem como pelo fato do período de adaptação de Emilio, frente a essa nova realidade de convivência com a lógica dos homens, ser de suma importância no sucesso do método.

Na adolescência, fase marcada por dúvidas e pelo desejo de integração social (Silva Neto, 2005, p. 430), o preceptor é essencial para guiar o jovem no aprendizado de lidar com suas paixões. Nele se retrata a idéia de que o Emilio começa a estabelecer relações com outras pessoas, “Quando começa a sentir seu ser moral [...]” (Rousseau, 1979, p. 176). A compreensão de si e do outro é fundamental para que o amor próprio, longe do isolamento que serve de base para a vida em comum. Esta relação dialética é expressa na tese de que “é preciso estudar o homem pela sociedade e a sociedade pelo homem”, delineada na seção sobre Bondade natural e degeneração social.

Essa tese vem ao encontro do *Contrato Social* para afirmar que o homem precisa se integrar com o Estado sustentando sua natureza e afirmando-se como cidadão, evidenciando que é através do amadurecimento racional que ele estabelece regras para a organização da sociedade, através de seu amor-próprio. Rousseau supõe que o amor-próprio nasça pela

socialização, ainda que assumir o caráter moral não signifique esquecer sua natureza; pelo contrário, a sociabilidade humana pode provocar uma distorção nas ações morais. É por esse motivo que Rousseau destaca a importância da educação na idade da razão, pois é “Segundo este princípio é fácil ver como podemos dirigir para o bem ou para o mal todas as paixões das crianças e dos homens.” (Rousseau, 1979, p. 175).

Esse princípio de direcionar as paixões para o bem encontra sua aplicação plena justamente nessa etapa final da formação. A transição da adolescência para a idade adulta consolida a educação dos sentimentos, da moralidade e da sociabilidade como centro do projeto pedagógico. É nesse momento que, como afirma Rousseau, se completa o homem, transformando o ser atuante e pensante em “um ser amante e sensível”, aperfeiçoando “a razão pelo sentimento” (Rousseau, 1979, p. 167). A tensão constante dos dois sentimentos, o amor de si mesmo e o amor próprio, constitui, sobremaneira, a própria tensão entre sociedade e homem. É através das ações humanas que se inicia o processo de sociabilidade, levando em consideração o amadurecimento moral e racional. Para essa análise, tomar-se-á como referência o confronto entre o *Contrato Social* e o *Emílio*.

Rousseau afirma que “toda a ação livre tem duas causas que concorrem em sua produção: uma moral, que é a vontade que determina o ato, e a outra física, que é o poder que a executa.” (Rousseau, 1973, p. 79). No entanto, para entender o que transforma o ser humano em um ser social, é preciso considerar os aspectos morais que regulam a vida humana em sociedade e que dão sustentação a sua própria vida política.

É considerando que o *Emílio* e o *Contrato social* não compartilham do mesmo conceito de natureza, mas reafirmam a tese que sustenta a sociabilidade através da maturação da consciência e do crescimento moral/intelectual. A educação individual do *Emílio*, e a educação política do *Contrato social*, é o fio condutor que se fará a análise do processo pelo qual o ser humano se insere na sociedade, partindo dos seguintes questionamentos: em que sentido a educação natural e a educação moral são indispensáveis para a formação do homem republicano? Porque a república depende da moral? Como o indivíduo deve ser formado para que possa participar da sociedade republicana? Os avanços morais e racionais são responsáveis pela condição humana³², ou seja, transformam os homens pela sua vivência em sociedade, pelo fato de que uns precisam respeitar os outros. Rousseau sintetiza essa idéia quando conclama:

³² Adaptado da nota de rodapé da edição *Do Contrato Social* (Os Pensadores, Abril Cultural, 1973, p. 43), que esclarece a posição nuançada de Rousseau frente à sociedade: nem ataque nem defesa irrestrita, mas reconhecimento de sua ambivalência constitutiva – promotora de moralidade e razão, porém também de desigualdades patológicas, conforme exposto no *Discurso sobre a origem da desigualdade*.

“começai, pois, por estudar na natureza humana o que lhe é mais inseparável, o que melhor caracteriza a humanidade.” (Rousseau, 1973, p.303).

Manifesta, assim a importância de cada fase do desenvolvimento humano que começa pela educação natural, para, posteriormente, atingir a vida em sociedade. Valoriza o indivíduo pelo resgate da natureza humana, buscando compreender esta pela sua sociabilidade, pois, segundo afirma Rousseau;

“O estudo conveniente ao homem é o de suas relações. Enquanto ele só se conhece pelo seu ser físico, deve estudar-se em suas relações com as coisas: é no que se emprega sua infância. Quando começa a sentir seu ser moral, deve estudar-se em suas relações com os homens: é no que se emprega sua vida inteira, a começar pelo ponto a que chegamos.” (Rousseau, 1979, p. 176).

O modelo de sociedade proposto por Rousseau fundamenta-se na ordem social, legitimada pela passagem da liberdade natural, que compreende os impulsos naturais, para a liberdade social, que advém exclusivamente da socialização.

Esse modelo se viabiliza pela formação da vontade e pela deliberação coletiva, havendo a participação de todos seus membros quando da tomada de decisões políticas. Uma democracia verdadeira, como afirma Rousseau, “Tomando-se o termo no rigor da acepção, jamais existiu, jamais existirá uma democracia verdadeira. É contra a ordem natural governar o grande número e ser o menor número governado”. (Rousseau, 1973, p. 90). Com essa idéia, ele busca enunciar que uma democracia pura não poderia realizar-se, pois, as circunstâncias tomariam algumas formas mistas. Assim, a democracia proposta por ele corresponderia a uma forma ideal, onde a igualdade política prevaleceria na atividade dos cidadãos, quer dizer, nas funções que cada um estiver exercendo.

A sociedade republicana avalia genericamente o ser humano como um cidadão pleno que se coloca à luz do espaço público. Rousseau localiza, nessa ordem, uma visão que vai além da sociedade ideal e da democracia voltada ao discurso, tendo por finalidade. Entendem-se as formas mistas como os pensadores e teóricos da política chamavam os governos que se cruzavam entre a monarquia, a aristocracia e a república. Rousseau trata do problema tendo em vista as relações entre o Governo e o povo soberano. (Rousseau, 1973, p. 99). uma suposta sociedade ética. Ele defende, pois, uma associação entre o estado de natureza e a sociedade civil, dando significado a valores que referendam os sentimentos humanos, que em qualquer um dos estados precisam se apoiar ou desenvolver-se. Assim afirma ele:

[...] falo dessa subversão dos mais doces sentimentos da natureza, imolados a um sentimento artificial que só por eles pode subsistir: como se não fosse preciso um laço natural para formar os laços de convenção! Como se o amor por seus parentes não

fosse o princípio do que se deve ao Estado! Como se não fosse pela pequena pátria, que é a família, que o coração se apegue à grande! Como se não fosse o bom filho, o bom marido, o bom pai que fazem o bom cidadão!.. (Rousseau, 1979, p. 310).

O que caracteriza a humanidade na sua essência concebe a natureza como base ou possibilidade, que se expressa no reconhecimento do outro, tendo suas implicações e consequências nas situações concretas nas quais os homens se encontram se socializam e podem conservar-se ou transformar-se, fazendo uso de sua capacidade racional. E, com isso, conferindo a formação pública, pelo exercício discursivo que considera cada uma das partes. De acordo com Rousseau:

Mas, além da pessoa pública, temos de considerar as pessoas particulares que a compõem, e cuja vida e liberdade naturalmente independem dela. Trata-se, pois, de distinguir os direitos respectivos dos cidadãos e do soberano, e os deveres que os primeiros devem desempenhar na qualidade de súditos, do direito natural de que devem gozar na qualidade de homens! (Rousseau, 1973, p. 54).

É pela visão republicana que se coloca a autonomia pública lado a lado com a liberdade, visando à atuação coletiva. O papel da política passa a ser o principal fator que constitui os processos sociais, onde os homens se relacionam entre si, observando o sentimento de solidariedade e de reconhecimento do outro. Nesse sentido, faz-se O conceito de sociedade em seu sentido amplo significa meramente “associação humana.” Essa associação corresponde a sociedades parciais, família/Estado.

A família é uma associação na qual se pode crescer com lealdade e compromisso para com a grande associação (Estado). Os sentimentos que nascem na família são naturalmente suficientes para incluir a preocupação com os outros, sendo comum para o amor próprio trabalhar quando da preferência dos outros que não estão ligados a qualquer laço de sangue imediato, mas que têm outra unidade de origem. (origem humana).

É necessário considerar a particularidade humana, no que se refere à liberdade e à igualdade de cada cidadão, aspectos que merecem análise vertical. Os conceitos de liberdade e igualdade adquirem sentido do regime democrático, sendo que a noção de liberdade, da qual Rousseau parte, associando o pensamento social e político.

Demonstra uma suposta perda da liberdade natural e a tentativa de uma nova liberdade que, em seu pensamento aparece como um projeto para justificar organização política. Essa organização política possibilita que o ser humano possua sua liberdade como característica fundamental para se relacionar em sociedade. Nesse sentido, Rousseau esboça uma teoria política baseada na soberania popular, quando registra que “o gênero humano é composto pelo

povo; o que não é povo é tão pouca coisa que não vale a pena contá-lo.” (Rousseau, 1979, p. 186).

Rousseau também revela a ideia que os cidadãos se mostram pela capacidade de aprimorar os conhecimentos através de suas relações organizadas pelo amadurecimento racional e nesse contexto, faz uma exigência moral: “homem, não desonres o homem.” (Idem p. 187). Diante de sua concepção política, Rousseau estabelece uma trajetória social, sustentada na distinção entre estado de natureza e estado social. No primeiro, o homem apresentaria a suprema felicidade, pois ao não se relacionar com outrem, não haveria a desigualdade; pelo segundo o ser humano constrói uma civilização corrompida. No entanto, é pela capacidade racional que o ser humano deve enfrentar o problema da corrupção social. Postula o genebrino:

Sei somente que a verdade está nas coisas e não em meu espírito que as julga, e quanto menos ponho de mim nos julgamentos mais certo estou de aproximar-me da verdade: assim, a regra de entregar-me ao sentimento mais do que à razão é confirmada pela própria razão. (ROUSSEAU, 1979. p. 229).

Nesta passagem encontra-se sua preocupação pela busca da verdade e pela procura da igualdade de todos, pautada na liberdade de expressão e de poder atuar como um ser humano dentro da sociedade, na qual ele se inseriu. Rousseau trata da democracia para caracterizar um dos três poderes. Ele ainda vai tratar da aristocracia e da monarquia.

Nesse sentido, Rousseau busca, através do *Contrato Social*, a melhor maneira de oportunizar boas condições para o indivíduo enquanto ser social, tendo se preocupado com o conhecimento mais amplo da sociedade, sobretudo, do homem (ser humano), e das suas ações. É através delas que o homem pode conhecer-se melhor, modificando suas atitudes perante o outro, na esfera pública. Pensar na igualdade, implicitamente supõe a desigualdade. Por isso, não é por acaso que Rousseau trata em sua concepção política, da desigualdade humana, oferecendo em sua análise, uma justificativa sobre valores que fundamentam a liberdade e a igualdade. É nesse sentido que tais conceitos auxiliam, para tornar o homem um ser da república, numa estreita conexão entre a natureza, educação e o estado social. É nessa conexão que fundamenta a liberdade como um sentimento da razão humana, baseando-a na teoria da bondade natural do ser humano. Mas, tal bondade, confronta-se como o homem socializado, que no livro IV representa o jovem Emílio vivendo em sociedade e tendo que enfrentar os dilemas morais e as mazelas político-sociais gerados por tal vivência.

O ponto de vista geral adotado no *Emílio*, justifica a proposta republicana de Rousseau. É, portanto, nesse modelo educacional que reside seu fundamento da teoria política da sociedade e dele emerge também sua crítica social: “O homem da sociedade está todo inteiro

na sua máscara” (Rousseau, 1979, p.191). Através dessa passagem , é possível detectar como as pessoas se sentem pouco à vontade quando precisam voltar a sua consciência e com ela busca solucionar os dilemas morais e políticos surgidos de uma sociedade corrompida.

É na passagem do estado de natureza para o estado civil que se desenvolve, na visão de Rousseau, a reciprocidade entre as pessoas no âmbito da moral, observando as características peculiares em cada um. Quando “Entramos finalmente na ordem moral; acabamos de dar mais um passo de homem..” (Rousseau, 1979, p. 175). Se no estado civil a condição humana é sobreposta a sua natureza, uma nova ordem surge quando o homem passa a afirmar ser dono das propriedades quando alguém cercou um pedaço de terra e disse é meu, encontrando pessoas para acreditar, surgiu com isso às desigualdades sociais. Se até então tudo pertencia a todos, com a sociedade civil efetiva-se o acúmulo de propriedade nas mãos de uma minoria. “O homem nasce livre, e por toda a parte encontra-se a ferros” (Rousseau, 1973, p. 28). Nessa citação Rousseau questiona a força que constitui uma norma para a vida em sociedade, o direito que se origina na natureza passa a ser uma convenção de ordem social, servindo como parâmetro a todos os indivíduos.

Esse sempre foi o intuito de todo trabalho de Rousseau, certo de que, por seu método, os grilhões que aprisionavam o homem social estariam desfeitos pela força da educação (Rousseau, 1979). Costa (2005) valida essa interpretação ao afirmar que, aliado ao projeto de educação de Emílio, caminhou o ideal de sociedade de Rousseau, que insistiu no banimento do “amor-próprio” da vida do homem. Segundo o autor, duas estratégias utilizadas por Rousseau foram as responsáveis por enriquecer sua teoria: primeiro, o modelo paliativo de sociedade que ele constituiu no *Contrato Social*; em segundo, o trabalho pedagógico de respeito e valorização por cada etapa da formação do homem, presente no *Emílio* (Costa, 2005).

De fato, não foi por coincidência que *Emílio ou da Educação* e *O Contrato Social* foram publicados um seguido do outro. As obras se complementam, enquanto o *Contrato* apresenta uma sociedade harmonizada por um pacto, *Emílio* sugere um modelo de educação inovador, próprio para a vida dentro dessa sociedade.

A crítica especializada tem insistido na continuidade conceitual entre essas duas obras, reconhecendo que a antropologia dos *Discursos* encontra no par pedagógico-político sua expressão mais acabada. Como sintetiza Maruyama (2012):

Essa diferença entre o 'homem selvagem' e o 'homem policiado' é análoga àquela que aparece no Emílio por meio dos pares de termos 'unidade numérica' e 'unidade fracionária'; 'existência absoluta' e 'existência relativa', para caracterizar, respectivamente, o homem natural e o homem civil. (Maruyama, 2012, p. 25)

O homem natural é uma totalidade autossuficiente, um número inteiro que só a si mesmo se refere. O homem civil ao contrário, é uma fração cujo valor depende do denominador comum a vontade geral, a comunidade política ao qual se integra.

A educação de Emílio, não visa conservá-lo na unidade numérica da infância impossível e indesejável na idade adulta, mas prepará-lo para tornar-se uma unidade fracionária consciente de si. Maruyama (2012, p. 31) identifica nesse movimento precisamente o que Rousseau denomina um “prodígio”: a possibilidade de superação da contradição entre homem e cidadão. Como ela observa;

“o que nos permite falar numa terceira opção. Esse prodígio, cuja possibilidade de existência Rousseau nos mostra com o personagem Emílio, aparece primeiramente no mesmo momento em que o problema da contradição homem-cidadão é apresentado”. (Maruyama, 2012. p. 31)

Trata-se, pois, da formação de um homem natural que vive em sociedade um cidadão que sabendo-se parte não renuncia à sua dignidade de todo, mas a realiza na e pela participação no corpo coletivo.

Rousseau transforma o trabalho pedagógico em um ato político que respeita a identidade humana e atende aos seus desejos mais profundos. Ao mesmo tempo, suas reflexões mostram que viver em sociedade não é instinto natural, mas uma habilidade que pode ser aprendida, ensinada e vivida por quem se dedica a aplicá-la, conciliando o homem livre com o cidadão responsável. Em outras palavras, em Rousseau educação e política se complementam. É precisamente essa síntese que Maruyama (2012) p. 32) identifica como o cerne do projeto pedagógico rousseauiano: “O homem que Rousseau constrói sob a figura de Emílio não é o homem natural vivendo no isolamento nem o cidadão despersonalizado, mas o homem natural que vive em sociedade”. (Maruyama, 2012. p. 32) Emílio não é educado contra a sociedade, mas para ela, não é formado na negação do laço social, mas na preparação criteriosa para nele ingressar como sujeito autônomo.

Em outras palavras, em Rousseau, educação e política se complementam. Contra interpretações que insistem na cisão entre o projeto pedagógico e o projeto político, Maruyama (2012, p. 43) argumenta que “o Emílio e o Contrato social, embora possam ser sustentados independentemente, não são, contudo, como quer Dérathé, excludentes”. Eis um dos pontos em que o Contrato Social e o Emílio, a política e a educação tocam-se mais profundamente na obra de Rousseau.

Essa convergência se revela especialmente em Estados mal ordenados. Num Estado bem constituído, o ambiente da liberdade republicana inspira naturalmente o amor aos costumes

e às leis. Porém, num Estado degenerado marcado por desigualdade e servidão, torna-se essencial educar o homem para amar a liberdade, mesmo desprezando leis e costumes corrompidos.

É nesse sentido que Rousseau, nas *Considerações sobre o governo da Polônia*, afirma ser a “embriaguez patriótica” o único sentimento capaz de “elevar os homens acima de si mesmos”, sem o qual “a liberdade não é mais do que um vão nome e a legislação não passa de uma quimera” (apud Maruyama, 2012, p. 160). Trata-se, como observa Maruyama, de um patriotismo que não se refere necessariamente à pátria existente, mas àquela que se deseja constituir projeto que só a educação pode realizar. Tem-se assim a interpretação de que toda dedicação de Rousseau em promover um novo homem aos moldes da natureza, nunca deixou de ser uma ação política.

Maruyama (2012, p. 43-4) demonstra essa unidade ao afirmar que “a exposição detalhada da antropologia de Rousseau, indispensável tanto ao educador como ao legislador, está no Emílio”. Educar um homem e fundar uma república não são tarefas distintas, mas faces complementares de um mesmo projeto: formar o ser humano para uma pátria que ainda não existe, mas que pode vir a existir pela virtude dos cidadãos. Tem-se assim a interpretação de que toda dedicação de Rousseau em promover um novo homem, aos moldes da natureza nunca deixou de ser uma ação política.

Sem querer convencer o homem de que este precisaria ser conduzido a um novo estado, tampouco utilizar de força e violência para que ele retomasse o caminho considerado por Rousseau o mais assertivo, é que se aplicou a educação natural, que priorizou pela experiência e autoconhecimento do homem (Francisco; Calça, 2019).

Em uma dessas cenas é que Rousseau insiste com Emílio sobre a necessidade de que ele, enquanto homem, aprendesse a ser feliz. Para realizar tal proeza desejada por todos, alguns preceitos lhe são indicados, conforme os ensinamentos dados ao longo de toda a educação natural. Nada foge a essa lógica, fazendo seu educando perceber que apesar de sua saída da vida na natureza, os valores dela lhe são intrínsecos, devendo sempre acompanhá-lo (Boto, 2017). Acolher a sua condição de homem, cumprir com os deveres aceitos, saber guiar-se pela virtude e ser senhor de seus desejos, são alguns dos princípios que poderiam o tornar feliz (Rousseau, 1973).

A hora de deixar seu aluno sozinho se aproximava, portanto, a caminhada educacional arquitetada por Rousseau dava os seus últimos contornos no projeto pedagógico personificado no Emílio. Volta e meia as vozes da paixão por Sofia falavam mais alto e, por vezes, foi necessário fazer Emílio perceber que não era possível viver somente de amor. Algumas decisões

mais sérias precisavam ser tomadas para que o final da educação e o início da vida em sociedade fossem concluídos bem.

[...] até aqui vivestes sob a minha direção, estais, portanto, fora de condições de vos governar vós mesmo. Mas vós vos aproximais da idade em que as leis, deixando-vos dispor de vossos bens, vos tornam senhor de vossa pessoa. Ides encontrar-vos só na sociedade, dependendo de tudo, até de vosso patrimônio. Tendes em vista estabelecer-vos; isto é louvável, é um dos deveres do homem; mas antes de vos casardes, cumpre saber que homem quereis ser, como quereis viver vossa vida, que medidas quereis tomar para garantir o pão de cada dia, vosso e de vossa família [...] (Rousseau, 1973, p. 538).

Com seus vinte anos de idade, chegava o momento de Emílio se afastar de Sofia, não para abandoná-la, mas para ir em busca da felicidade. Isso porque, sendo Emílio formado para viver em sociedade, era necessário que escolhesse uma. Esse seria o último passo para a concretização de sua educação: a escolha sobre qual país escolheria fixar-se. Estaria nas mãos dele a decisão sobre com qual governo decidiria se unir, em qual comunidade e cultura ele se estabeleceria para nela crescer, bem como auxiliar na formação do seu povo.

A escolha por um local para construir sua história com a família indicava que a pedagogia de Rousseau se mantinha viva. Ao priorizar pelo discernimento de seu aluno, Rousseau atendia aos desígnios da natureza, dava voz aos sentimentos do seu educando, legava a ele a tarefa de ser feliz por suas próprias escolhas e livre em respeito à sua condição de homem.

Certo de que a natureza, no caso do homem associa-se aos sentimentos, o filósofo genebrino conclama que o ser humano atente aos ditames por eles estabelecidos. [...] Com esse chamado do sujeito à consciência, ao sentimento interior Rousseau postula solucionar uma parte importante de sua problemática teórica, pois entende que consegue livrar e proteger o homem de toda a determinação produzida pelo mundo externo. Ouvindo a voz que palpita e que se dissemina em seu íntimo, o ser humano segundo Rousseau, revela-se tal qual o fez a natureza e encontra a mais absoluta liberdade.

A educação de Rousseau se cumpre e a obra termina com Emílio avisando a seu mestre que em breve se tornaria pai, somado ao agradecimento pelos anos dedicados à sua educação. Mas é preciso não perder de vista o estatuto teórico dessa figura. Como adverte Costa (2022, p. 133),

O Emílio ao nascer é o homem do estado de natureza. Emílio não é história do passado; não é projeto de futuro. Emílio é alegoria para reflexão sobre o ato de educar crianças. Não tem história; mas, por ocupar-se da virtude, tem compromisso com alguma verdade: verdade da essência; verdade universal; verdade contida na acepção primeira da condição de Humanidade.

A força do *Emílio* não reside em sua aplicabilidade imediata, mas em sua capacidade de nos fazer pensar o que significa formar um homem.

4- PAULO FREIRE: ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO DA LIBERDADE.

Na antropologia freireana, o humano se define como projeto existencial-em movimento: nem animal racional (Aristóteles) nem tabula rasa (Locke), mas sujeito concreto de contradições sociais, capaz de desvelar a opressão via conscientização e reinstituir a realidade pela palavra-ação dialógica. Essa incompletude não é privação hegeliana, mas potência libertadora oprimido que conscientizado nega a desumanização para humanizar-se em comunhão. Como ele ressalta com ênfase, “O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro”. (Freire, 2013, p. 14).

Antropologicamente, Freire concebe o gênero humano como o único dentre as espécies vivas, que não tem seu *modus vivendi* já estabelecido ao nascer. A natureza dos seres humanos é vir-a-ser, é construção e conquista permanente, busca incessante e progressiva, própria do inacabamento e condicionamento sócio-histórico de homens e mulheres, que estão sendo num mundo e numa história também em construção e reconstrução. (Henz, In: Streck, Redin; Zi-tkoski, 2019, p. 62)

Essa concepção do compromisso como imersão praxis no mundo em construção conecta-se diretamente à antropologia freireana, que concebe o gênero humano como o único dentre as espécies vivas cuja *modus vivendi* não se encontra pré-estabelecida ao nascer. O Homem como “Ser Inacabado” e Histórico.

De imediato, podemos perceber também que, já nos seus primeiros escritos, a posição de Freire é oposta ao determinismo inerente às ideias do estruturalismo cultural, notadamente, a teoria da reprodução. Pois o homem, enquanto pessoa, não se reduz à sua condição animal (biológica) e nem às condições impostas pela vida em sociedade, as determinações da cultura. (Silva, 2012, p. 119)

Diante disso o homem se revela como *ser de praxis* entidade ontológica cuja essência não precede a existência, mas se constrói historicamente na unidade indissolúvel de ação e

reflexão, superando a dicotomia cartesiana³³ em mediação dialética com o mundo opressivo. “[...] A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as; não é só pensamento, é ‘práxis’. Assim considerada, a semântica é existência e a palavra viva plenifica-se no trabalho” (Freire, 1987, p. 10). Essa concepção atualiza a maiêutica socrática para a luta de classes, onde nominar criticamente desvela contradições e reinstitui o humano como projeto inconcluso, superando a desumanização pela reinvenção existencial do mundo, através da práxis.

O Homem como “Ser Ético”. Por ser consciente e inacabado, o homem é constantemente confrontado com escolhas. A neutralidade é impossível, a grande opção é entre Ser Sujeito ou Ser objeto, como próprio Freire coloca; “[...] Insista-se no papel que deverá ter o homem na plenificação e na superação desses valores, desses anseios, dessas aspirações. Sua humanização ou desumanização, sua afirmação como *sujeito* ou sua minimização como *objeto* dependem, em grande parte, de sua captação ou não desses temas[...]”. (Freire, 2015b p. 44) Essa dicotomia sartreana (1973) liberdade ou má-fé ganha em Freire concreção histórico-social: o “Ser ético” não contempla abstrações morais, mas compromete-se praxis com a realidade opressiva, “molhando-se” nas “águas” das contradições para transformá-las. Ou melhor como próprio Paulo freire expõem:

O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros. (Freire, 1986. p. 14)

Essa imersão praxis na realidade opressiva conecta-se à antropologia freireana múltipla, onde o homem se revela em aparentes contradições dialéticas que se resolvem na historicidade concreta, é preciso escrever sobre desumanização para tratar da humanização porque o homem caminha em duas direções na perspectiva freiriana, o homem não se fixa em definição unívoca, mas desdobra-se em múltiplas ontologias em tensão dialética: *ser inacabado* (projeto *vir-a-ser*), *ser de práxis* (unidade palavra-ação), *ser ético* (escolha entre sujeito-objeto), *ser conscientizado* (salto crítico contra ingenuidade) e *ser comprometido* (“molhado” na história). Essas dimensões não se somam abstratamente, mas se entrelaçam na tentativa de delimitação de um pensamento; “[...] um pensamento complexo que conecta os caminhos antropológicos,

³³Descartes, em *Meditações Metafísicas* (1641), separa radicalmente mente imaterial (*cogitatio*) do corpo material (*extensio*), inaugurando dualismo epistemológico que hierarquiza contemplação sobre intervenção mundana. Freire resolve tal cisão via práxis marxista-humanista: palavra como “comportamento humano” (*Pedagogia do Oprimido*, 1987, p. 10) une reflexão e ação numa nominação transformadora do mundo concreto, negando verbalismo estéril e ativismo ingênuo.

sociológicos, filosóficos, teológicos e políticos e epistemológicos com os caminhos educativos e pedagógicos, podemos vislumbrar nosso desafio”. (Scocuglia 1999. p, 106)

A *autonomia* não é algo inerente ao sujeito. Ela é resultado e parte do processo de desenvolvimento do *ser para si*. Por razões salientadas em *Pedagogia do oprimido* e em nossa na subseção Humanização e desumanização como a introjeção da ideologia da classe dominante na consciência do *oprimido*, quando o sujeito age não necessariamente está agindo para si ou para a coletividade mas em benefício de quem o explora. É *ser para outro*.

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 121)

Enquanto educadores formadores de opinião e mediadores no processo de desenvolvimento da autonomia dos sujeitos nos cabe verificar constantemente os limites da autoridade e da liberdade de modo que ao estimular a decisão dos educandos para que não se converta em licenciosidade. Ou seja, deixá-los agir para tomar decisões não seria sinônimo de irresponsabilidade, para o auxílio necessário para que possam pensar de forma certa é fundamental.

Pensar certo requer alguns pressupostos, como o reconhecimento de que a verdade é subjetiva e não algo que possa ser encontrado. Mas é construída pelos sujeitos a partir de ferramentas que nos possibilitam decodificar a realidade, uma vez que ela não pode ser em si, experienciada mas a compreendemos por meio de um instrumento que pode ser, entre outras coisas, o discurso. Ou seja, são necessárias as palavras para que a realidade seja entendida e explicada.

O que ocorre é que a verdade, enquanto resultado de uma interpretação da realidade, passa por um filtro subjetivo. Os indivíduos, inseridos em uma estrutura e um contexto histórico, social e linguístico que o antecedem têm uma determinada simbologia com a qual podem contar para interpretar essa realidade. O social antecede o subjetivo, para Freire é essencial que os educadores respeitem e considerem os saberes dos educandos no momento da prática educativa.

O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra”. (Freire, 2011a, p. 55)

O que dá sustentação para a interpretação da realidade é justamente o discurso as palavras. E se a simbologia existente usada para os indivíduos se apropriarem da realidade não reconhece elementos desta realidade como a opressão, é comum e previsível que não se tenha condições de compreender suas causas e também se torna difícil mudar o que está imposto. Como bem coloca Bel Hooks, “simplesmente ser vítima de um sistema explorador e opressor e até mesmo resistir a ele não significa que entendemos porque ele existe ou como mudá-lo” (Hooks, 2019, p. 44). Nesta perspectiva, Rüsen (2015) nos ajuda a pensar sobre a atribuição de significado às narrativas, de modo que esta atribuição dependa do contexto de quem vai interpretá-la. Significa dizer que as narrativas podem ser apropriadas pelos seres humanos, portanto se destaca a importância da leitura da palavra para interpretar o mundo.

A interpretação narrativa de acontecimentos recorre à presentificação imaginativa. Na representação produzida pela narrativa os acontecimentos não se reproduzem pura e simplesmente. Ganham, isso sim, a qualidade de significado. Esse significado não lhes é meramente atribuído, ou seja, não lhes é agregado “constitutivamente” ou a posteriori. Ele decorre de um contexto complexo e dinâmico que se forma entre significado prévio e significado atribuído. (Rüsen, 2015. p. 193)

A colocação de Jorn Rüsen (2015) sobre a narrativa histórica torna nítido que a escrita ou o discurso sobre um fato ocorrido, sobre a realidade é sempre carregada de significado e a construção de discursos que possibilitam o desenvolvimento de novas maneiras de interpretar a realidade também propicia a criação de novo significado.

O que Paulo Freire (1987) propõe é a relação dialética entre a leitura de mundo, ou a significação prévia atribuída à realidade pelos sujeitos de acordo com as condições que eles possuem, e a leitura da palavra por meio da educação em que se expande os modos de interpretar a realidade a partir de diferentes conceitos, que podem ser apropriados ou não para explicá-la. Portanto, é a partir da educação a partir da leitura da palavra que se consegue expandir a consciência da realidade.

A educação dá instrumentos para a interpretação da realidade e ajuda a desenvolver autonomia. Pensar de acordo com critérios que valham como seus e ter autoridade para isso. Só se aprende a tomar decisões, decidindo. É no constante pensar sobre o agir a partir do pensar, de modo que a leitura da palavra dê sustentação para a leitura de mundo, e vice-versa. Isso vai ao encontro de um dos pressupostos de Freire para a prática educativa, é o respeito aos saberes dos educandos. Assim, ele questiona;

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares

fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (Freire, 2011a, p. 23)

Neste sentido, pode-se perceber a continuidade de ideias do autor, que em *Pedagogia do oprimido* salientou a necessidade de *práxis*, da constante reflexão sobre a prática. Assim, é nítida a existência de um fio condutor da teoria freireana pautada na abertura ao diálogo e na reflexão permanente, na validação do novo, na possibilidade de mudança de ideias, na importância de não se restringir a uma determinada teoria.

A complexidade dialética exige filosofias integradoras que Freire reivindica, articulando materialidade histórica com espiritualidade utópica sem reducionismos. Tais pensares rejeitam o economicismo vulgar e o idealismo contemplativo, promovendo uma praxis totalizante onde corpo, sonho e contradição social se unem na reinvenção do mundo. Assim, o pensamento freireano transcende dicotomias para uma antropologia concreta e libertadora.

As filosofias que melhor nos ajudarão serão as que, sem as desconhecer ou minimizar o peso da materialidade, não se inibirão, tímidas, na análise da História e na compreensão da mudança da realidade, em face do papel do espiritual, não necessariamente na dimensão religiosa do termo, dos sentimentos, dos sonhos e das utopias. (Freire, 2000. p. 42)

Nessa direção o pensamento de Paulo Freire delineia uma trajetória epistemológica e ética rumo à construção de uma pedagogia libertadora, cujo cerne é a questão da humanização como projeto existencial e político. Longe de configurar-se como mera abstração filosófica, tal pedagogia funda-se na compreensão de que o ser humano enquanto ser histórico e cultural produz-se e se recria na tensão entre materialidade e sonho, entre condições concretas de vida e a capacidade utópica de projetar e transformar a realidade.

Freire (1979) ressalta que a verdadeira liberdade humana consiste no exercício consciente da criatividade e da responsabilidade diante da própria existência.

Não houvesse esta integração [entre homem e seu contexto], que é uma nota de suas relações, e que se aperfeiçoa na medida em que a consciência se torna crítica, fosse ele apenas um ser da acomodação ou do ajustamento, e a História e a Cultura, domínios exclusivamente seus, não teriam sentido. Faltar-lhes-ia a marca da liberdade. Por isso, toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora. (Freire, 2015b, p. 42)

É notável, que o conceito de liberdade em Paulo Freire começa a delinear-se como a própria condição existencial do ser humano de realizar escolhas a partir de seus próprios

critérios e valores. Liberdade, nesse sentido é a afirmação da autonomia diante das forças que tendem à massificação e à condução heterônoma do sujeito forças que fazem o homem temer a si mesmo, à responsabilidade e às consequências de sua decisão. Essa tensão liberdade-opressão revela a síntese freireana de matrizes filosóficas diversas:

Enfatize-se, de passagem, que a aproximação marxiana-marxista é feita (não dogmaticamente) através de parâmetros superestruturais relativos ao entendimento das conexões educação-consciência-ideologia-política. Coloque-se, ainda, que as correntes existencialistas/personalistas (definidoras do seu “humanismo idealista” inicial) continuam presentes, agora misturadas com as incorporações do pensamento marxista. (Scocuglia, 1999, p. 55)

Inserida nesse horizonte dialético-existencial, a crítica freireana à educação tradicional adquire pleno significado, o modelo bancário simboliza a desigualdade de superestrutura opressiva, tratando o educando como recipiente passivo e reproduzindo relações de poder desumanizantes. A educação surge então como mediação libertadora decisiva, entre o ser oprimido e o ser plenamente humano porta de entrada para a compreensão das bases pedagógicas e ideológicas da opressão, conforme a se desvelar nesta próxima subseção.

4.1 Humanização e desumanização.

Com o propósito de promover uma libertação autêntica, Paulo Freire elabora *Pedagogia do oprimido* como expressão madura de seu pensamento crítico³⁴. Ao tratar a desumanização como tese dialética de uma problemática histórico-social e cultural, se revela sua raiz estrutural na opressão cotidiana o autor ressalta que; “a desumanização não é destino dado, mas resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores e está, o ser menos” (Freire, 2005, p. 32). Tal afirmação revela o caráter histórico e estrutural da desumanização ela emerge de um sistema opressor.

A desumanização, longe de constituir um “acidente periférico” na obra freireana, emerge como problema central que exige abordagem frontal pois configura um fato histórico concreto não um destino ontológico inevitável, mas o efeito direto de uma ordem social que gera exploração sistemática, silenciamento das vozes subalternas da “coisificação” dos sujeitos.

³⁴ Antes da publicação de sua obra mais influente *Pedagogia do Oprimido*, Freire produziu trabalhos fundamentais que já esboçavam as bases de seu pensamento crítico; *Educação e Atualidade Brasileira* (1959), tese para concurso na Escola de Belas Artes de Pernambuco, diagnostica a “cultura do silêncio” colonial como obstáculo à democracia, propondo educação transformadora; *Educação como Prática da Liberdade* (1967), sistematiza a alfabetização conscientizadora de Angicos (1963) contra a educação “bancária”, precursora direta de *Pedagogia do Oprimido*; e *Educação e Conscientização: Extensionismo Rural* (1968), aplica palavras geradoras ao contexto camponês mexicano – trajetória do diagnóstico nacional (1959) à metodologia libertadora madura (1968).

Essa lógica opressiva materializa-se de forma paradigmática na educação bancária, que não apenas espelha, mas concretiza a estrutura vertical de dominação ao converter o educando em recipiente passivo e o educador em autoridade incontestável do saber (Freire, 1987, p. 35)

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (Freire, 1987, p. 39)

A superação da desumanização pedagógica passa pela ruptura dialógica com essa prática, restaurando a relação ensino-aprendizagem como espaço de reconhecimento mútuo e práxis libertadora. É muito mais profundo como escreve o próprio Paulo Freire: “Em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, ‘a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes’. Os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido” (Freire, 1987, p. 5). Diante dessa constatação a pedagogia freireana não se limita à crítica metodológica, mas confronta diretamente a lógica da dominação que atravessa toda a sociedade opressora.

A metodologia das classes dominantes só serve aos interesses das classes dominantes. Ao captar o significado profundo disto, Freire enlaça de forma dialética e radical a educação para a transformação das estruturas à significação ontológica dos porquês da necessária transformação das estruturas de opressão (Chabalgoity, 2018, p. 234)

Essa percepção enlaça-se perfeitamente à análise freireana da dominação cultural totalizante que impõe uma hegemonia simbólica sobre todos os aspectos da existência humana.

É preciso também deixar claro que a sociedade a cujo espaço por motivos econômicos, sociais, históricos, chegaram outros grupos étnicos e aí se inseriram em relação subordinada, tem sua classe dominante, sua cultura de classe, sua linguagem, sua sintaxe, sua semântica de classe, seus gostos, seus sonhos, seus fins, seus projetos, valares, programas históricos. (Freire, 1992, 79)

Nesse contexto, a desumanização opera por meio da imposição de uma cultura hegemônica que naturaliza a subalternidade dos grupos oprimidos, apropriando-se de todos os instrumentos simbólicos linguagem, valores, sonhos para consolidar sua dominação. A pedagogia dominante, nesse cenário não apenas transmite conteúdos, mas reproduz uma visão de mundo que legitima a desigualdade como ordem natural.

O próprio Paulo Freire, presencia-se as objeções às posturas autoritárias no âmbito educacional. No entender de Freire, os agentes que compartilham do autoritarismo educacional ensaiam “que sabem o que as classes populares sabem, de que sabem ou de que elas precisam, mesmo sem falar com elas” (Freire, 1997, p. 60). Isto se refere ao paternalismo das elites latino-

americanas ou ao autoritarismo (Freire comenta dos “dogmáticos”) do regime do Leste-Europeu no pré-1989.

E ao tematizar a desumanização, ou a reverberação em práticas antidialógica na *Pedagogia do oprimido*, Freire (1987) revela o quanto ela fere tanto os oprimidos, que têm sua humanidade negada, quanto os opressores que se afastam de sua própria vocação de ser mais. Como cita, “Quem inaugura a negação dos homens não são os que tiveram a sua humanidade negada, mas as que anegaram, negando também a sua”. (Freire, 1987. p. 24) Desse modo, falar de humanização implica necessariamente explicitar seus impedimentos históricos, as formas de desumanização que bloqueiam a liberdade, a consciência crítica e a participação política, Nas palavras de Scocuglia, (1999, p. 15);

“Como se pode notar, a educação e a pedagogia, para Freire, sempre estiveram carregados de uma politicidade, ou seja, a prática educativa e a reflexão sobre essa prática constituíam atos políticos: de escolha, de decisão, de luta entre contrários, de conquista da cidadania negada”.

Como observa o próprio Freire, o sistema capitalista obscurece a percepção da humanidade dos explorados, negando-lhes a condição de “gente” justamente para legitimar a dominação e a desigualdade. Nesse processo, “Enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida do anseio de busca do direito de ser” (Freire, 1987, p. 50). A opressão, fere duplamente a humanidade, desumaniza os oprimidos ao negar-lhes a dignidade e desumaniza os opressores ao afastá-los de sua própria vocação ontológica de ser mais.

Por isso, humanização e desumanização “são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes da sua inconclusão. Mas se ambas constituem uma possibilidade, só a primeira parece constituir a vocação do homem” (Freire, 1987. p.16). A condição humana, portanto, define-se pela tensão entre ser mais e ser menos entre a abertura ontológica ao aperfeiçoamento e a negação dessa possibilidade pela opressão.

De uma dinâmica revela uma dimensão paradoxal da opressão ao objetificar o outro, o opressor perde também sua própria humanidade, tornando-se prisioneiro da violência que produz. Desse modo, a desumanização não afeta apenas os oprimidos que têm sua dignidade negada mas igualmente os opressores cuja consciência é deformada pela negação do outro. A verdadeira libertação, portanto, só é possível quando o oprimido ao lutar por sua emancipação, busca também libertar o opressor por meio de uma práxis de comunhão³⁵ (Freire, 1987, p. 17).

³⁵Essa compreensão dialética da relação opressor–oprimido retoma sob chave existencial e histórica retoma a ideia hegeliana de reconhecimento, mas em Freire ela ganha um caráter ético e político próprio. A libertação não é

Ao discutir a teoria da ação antidialógica e as práticas de dominação, Freire (1987, 37) reforça que a desumanização é produto de um processo histórico-dialético que embora envolva opressores e oprimidos, sustenta-se pela assimetria estrutural da opressão. Nesse caminho, a educação tradicional moldada pela lógica da dominação contribui para a manutenção dessa contradição ao negar o diálogo como fundamento do processo educativo. Vejamos a educação bancária segundo Gadotti (2007, p. 107);

Educação bancária. É a educação que deposita noções na mente do educando da mesma forma como se fazem depósitos no banco. É todo tipo de educação em que o professor é quem diz a última palavra e os alunos só podem receber e aceitar passivamente o que o professor disse. Desta forma, o único que pensa é o professor, e os alunos só podem pensar de acordo com o que o professor diz e pensa. Os estudantes têm a única missão de receber os depósitos que o professor faz das informações que ele possui. A educação bancária é domesticadora na medida em que busca controlar a vida e a ação dos estudantes para que aceitem o mundo tal como ele é, proibindo-os, desta forma, de exercer seu poder criativo e transformador sobre o mundo

Porém, a superação da desumanização na educação passa necessariamente pela substituição dessa prática de depósito e silêncio por uma práxis dialógica de conscientização, onde educador e educando co-criam conhecimento problematizador, rompendo a verticalidade opressora para restaurar a vocação ontológica de “ser mais” através da nominação crítica e transformadora do mundo, humanizando o processo.

Essa transição estrutural explicita-se na dicotomia conceitual freireana “Para manter a contradição, a concepção ‘bancária’ nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora situação gnosiológica afirma a dialogicidade e se faz dialógica” (Freire, 1987. p. 39).

A contradição irônica de “humanização para a desumanização” revela uma dialética perversa onde ações aparentemente libertadoras reforçam a opressão como diz Freire “Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. (Freire, 1987. 39) A crítica desnuda a ironia aparente a para a superação, como; “Para manter a contradição, a concepção ‘bancária’ nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora situação gnosiológica afirma a dialogicidade e se faz dialógica” (Freire, 1987. p. 39).

apenas superação teórica da contradição mas um ato de reconciliação prática entre os homens, fundado na solidariedade e na práxis transformadora. A comunhão, portanto, não se reduz à coexistência pacífica, mas expressa o movimento pelo qual ambos opressores e oprimidos reencontram sua humanidade negada no processo histórico de dominação.

A Humanização ocorre em comunhão dialógica entre educador e educando rompendo a dicotomia sujeito-objeto por meio da conscientização, a transitoriedade ontológica da ingenuidade à crítica transformadora. Freire concebe esse processo através do método dialógico-conscientizador, pautado na práxis (indivisão de ação e reflexão) e no diálogo autêntico como mediação ontológica.

Da transitividade da consciência em Paulo Freire permeabiliza o homem, superando o incompromisso existencial da consciência intransitiva e promovendo um compromisso profundo com a existência. Essa passagem é extraída diretamente de *Educação como Prática da Liberdade*, onde Freire descreve os níveis de consciência como etapas evolutivas essenciais para a humanização.

Esta transitividade da consciência permeabiliza o homem. Leva-o a vencer o seu incompromisso com a existência, característico da consciência intransitiva, e o compromete quase totalmente. Por isso mesmo que existir é um conceito dinâmico. Implica uma dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. Do homem com o seu Criador. (Freire, 2015b, p. 57)

Essa concepção teórica encontra aplicação prática no "Método Paulo Freire", que pretendia ser rápida, moderna e barata, alfabetizando adultos em quarenta horas para que pudessem "ler melhor o mundo" e conquistar direitos como o voto (Scocuglia, 1999, p. 13).

Sua aplicação prática supera a alfabetização mecânica para uma leitura crítica do mundo, onde a humanização emerge não como fim utilitário, mas como práxis libertadoras. "O antagonismo entre as duas concepções uma a bancária, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí" (Freire, 1987, p. 39). O método dialógico concretiza-se assim como negação radical da verticalidade opressora, restaurando a palavra como nomeação transformadora que humaniza ambos os polos pedagógicos em comunhão gnosiológica.

4.2 Dialogismo e a Relação Gnosiológica.

No horizonte do dialogismo e da relação gnosiológica³⁶ que liberta, a educação deixa de ser um ato de mera transmissão de conteúdos e passa a se configurar como um encontro entre sujeitos que em comunhão produzem saberes como Paulo freire (1992, p. 60) Expõe;

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas, Os professores não são iguais aos

³⁶Em Freire, a relação gnosiológica caracteriza a educação como situação gnosiológica, onde o objeto cognoscível media sujeitos cognoscentes (educador-educando) em diálogo autêntico, superando a dicotomia sujeito-objeto da pedagogia bancária. Diferente do ato cognoscente unidirecional, o ciclo gnosiológico integra codificação-problematização-decodificação, unindo práxis libertadora à conscientização via transitividade crítica.

alunos por *n* razões entre elas porque a *diferença* entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente não apenas com sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com outro

O diálogo ultrapassa o âmbito puramente pedagógico e alcança o plano da linguagem³⁷ e da construção do pensamento configurando-se como espaço de encontro entre sujeitos históricos e discursivos.

A partir da linguagem, mais precisamente da alfabetização se tornou o núcleo do processo educativo freiriano, exigindo que o educador se posicione a partir das necessidades e expectativas concretas do educando em relação ao saber desejado. Quando este participa ativamente da construção cognoscível, problematizando a razão de ser dos conteúdos, estes adquirem significação na *praxiologia*³⁸ inseparável de sua historicidade vivida (Brandão, 2017).

Essa centralidade da alfabetização problematizadora concretiza-se precisamente no método tripartite de formação da consciência crítica delineado por Gadotti (2008, p. 237):

Seu método de formação da consciência crítica passa por três etapas que podem ser esquematicamente assim descritas: a) etapa da investigação, onde se descobre o universo vocabular, as palavras e temas geradores da vida cotidiana dos alfabetizando; b) etapa de tematização, em que são codificados e decodificados os temas levantados na fase anterior de tomada de consciência, contextualizando-os e substituindo a primeira visão mágica por uma visão crítica e social; c) etapa de problematização, em que se descobrem os limites, as possibilidades e os desafios das situações existenciais concretas, para desembocar na práxis transformadora.

Esse fluxo metodológico da investigação temática à práxis transformadora opõe-se frontalmente à alienação escolar descrita por Paulo Freire (1987), onde a escola serve como instrumento de dominação ao esvaziar os conteúdos de significação libertadora;

“o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos do conteúdo de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la.” (Freire, 1987, p. 57).

³⁷Bakhtin compreende o diálogo como elemento essencial da linguagem, entendendo-o “principalmente para explicar o problema do discurso alheio, tornado como ‘reação da palavra à palavra’, sendo a sua inclusão no contexto autoral (o discurso direto) uma das formas de transmissão do discurso alheio” (Volóchinov, 2017, p. 41). Essa concepção do diálogo como interação viva de consciências constitui um fundamento filosófico e epistemológico que converge com a perspectiva freireana na qual a palavra e o encontro dialógico se tornam meios de construção e libertação do conhecimento.

³⁸A praxiologia freiriana refere-se ao estudo sistemático da práxis como unidade dialética de ação e reflexão orientada à transformação do mundo, distinta da mera prática técnica ou ativismo impulsivo. Ela fundamenta a pedagogia libertadora ao analisar como os oprimidos, via conscientização.

O método dialógico de emerge como antítese radical da educação bancária da lógica que desumaniza ao depositar informações em educandos-recipientes passivos, se o dialogismo é síntese dialética para a humanização, contrapondo-se à verticalidade opressora constitui-se como intercomunicação crítica entre educador e educando, mediatizados pela prática no mundo em horizontalidade gnosiológica que rompe a dicotomia sujeito-objeto.

Nessa práxis a palavra viva como reflexão-ação indivisível superando a dominação pela nomeação transformadora da realidade via palavras geradoras codificações e círculos culturais onde; “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho” (Freire, 1987, p. 39).

Gerando conhecimento e significações educativas e de vivências experienciadas, de tal forma que na apreensão do conhecimento está contida a apreensão não só do que se conhece, mas também de como o conhecimento é produzido e de como tal conhecimento pode ser e é utilizado pela e na sociedade (Gadotti, 2002, p. 52).

Freire (1983) acredita que para o homem conhecer não importa o nível em que se dê o conhecimento, o ato do conhecer “não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe” (Freire, 1983, p. 16). Para o autor, conhecer pressupõe a consciência de que enquanto sujeito, esse homem pode transformar a realidade a partir do momento que se percebe capaz de conhecer. É uma ação curiosa e crítica sobre o conhecimento “pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato” (Freire, 1983, p. 16). De acordo com o exposto o questionamento com mais intensidade a percepção do ato de quando escreve:

Será o ato de conhecer aquele através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe pacientemente um conteúdo de outro? Pode este conteúdo, que é conhecimento de, ser “tratado” como se fosse algo estático? Estará ou não submetendo o conhecimento a condicionamentos histórico-sociológicos? Se a pura tomada de consciência das coisas não constitui ainda um “saber cabal”, já que pertence à esfera da mera opinião (doxa), como enfrentar a superação desta esfera por aquela em que as coisas são desveladas e se atinge a razão das mesmas? (Freire, 1983, p. 16)

Esse enfrentamento acontece quando dentro do processo de aprendizagem aquele que aprende se apropria do aprendido para com isso transformá-lo e reinventá-lo, ao passo que aquele que recebe pacificamente e se enche do que o outro acredita ser a forma certa de estar no mundo não aprende. Cabe, pois, uma intervenção na situação educativa, na qual “educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer.” (Freire, 1983, p. 16).

Se põem o educador e educando na relação dialógica demandada em um exercício intersubjetivo de interação, no qual os sujeitos se comprometem com a verdade na construção educativa, concretizada pela inseparável inter-relação entre palavra e ação.

Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se resente, imediatamente, a outra. Não há palavras verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (Freire, 1987, p.44)

O trecho de Paulo Freire destacado revela um dos pilares ontológicos de sua pedagogia crítica o diálogo como praxis libertadora, enquanto mediação dialética entre sujeitos, Educador e educando, e o mundo. A palavra como núcleo fenomenológico-existencial do diálogo, não mera designação semântica, mas como ato performativo de construção histórica da realidade ecoando a historicidade hegeliana-marxista³⁹ da transformação autêntica da materialidade indissolúvel da reflexão e ação.

Não se pode incorrer no erro de subestimar a capacidade que existe na essência do sujeito de refletir e de se assumir protagonista diante da busca pelo conhecimento. Na verdade, o homem tem sede por conhecer, esse é o seu verdadeiro papel o de sujeito que consciente luta para saber e sabendo permanece como sujeito do conhecimento, renunciando a se tornar um objeto a ser conhecido. Freire, então, reconhece o lugar do homem no mundo quando sintetiza:

Na verdade, porém, bastaria que reconhecêssemos o homem como um ser de permanentes relações com o mundo, que ele transforma através de seu trabalho, para que o percebêssemos como um ser que conhece, ainda que este conhecimento se dê em níveis diferentes: da “doxa”, da magia e do “logos”, que é o verdadeiro saber. Apesar de tudo isto, porém, e talvez por isto mesmo, não há absolutização da ignorância nem absolutização do saber. Ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. O saber começa com a consciência do saber pouco (enquanto alguém atua). Pois sabendo que sabe pouco, que uma pessoa se prepara para saber mais. Se tivéssemos um saber absoluto, já não poderíamos continuar sabendo, pois este seria um saber que não estaria sendo. Quem tudo soubesse já não poderia saber, pois não indagaria (Freire, 1983, p. 31).

É nesse contexto que o ciclo gnosiológico se fundamenta dentro do movimento de aprendizagem, pois “todo saber novo se gera num saber que passou a ser velho, o qual, anteriormente, gerando-se num outro saber que também se tornara velho, se havia instalado

³⁹A historicidade hegeliana-marxista designa a concepção dialética do tempo histórico como processo constitutivo do real, onde contradições internas impulsionam o desenvolvimento das formas humanas, que o Espírito (Hegel) ou as relações de produção (Marx) assumem ao longo do desenvolvimento dialético da história (Marx; Engels 2001. e Hegel, 2017)

como saber novo. Há, portanto, uma sucessão constante do saber” (Freire, 1983, p. 31). A educação exige que o conhecimento seja reconstruído de forma ininterrupta, visto que ensinar e aprender são as partes constituintes do processo de conhecer. Nesse sentido, podemos compreender que o ato de conhecer se constrói incessantemente, visto que o conhecimento é uma construção social que reside na raiz da educação e tem na sua essência a certeza da incapacidade de se conhecer absolutamente todas as coisas. Essa é a razão de Freire deixar bem claro;

A certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer (Freire, 1987, p. 135).

De maneira muito livre e consciente o autor supracitado reconhece o que sabe sem vanglória e reconhece também o que não sabe sem nenhum vestígio de inferioridade, isso se dá porque Freire compreende a natureza incompleta e imperfeita do homem no que compete a limitação ontológica que existe no ser humano, “A autonomia como prática da liberdade” pode explorar como essa consciência de inacabamento se converte em força motriz para a busca autônoma do saber e para a vivência da liberdade como prática

4.3 A autonomia como prática da liberdade

A autonomia emerge como núcleo central da pedagogia freiriana, configurando-se não apenas como meta educacional, mas como prática concreta da liberdade que Paulo Freire defendia em sua trajetória teórica e política.

Em Freire, a liberdade não é um ponto de partida, mas de chegada. Diferentemente da tradição liberal que a concebe como direito natural inalienável, Freire a entende como conquista histórica que se realiza na e pela práxis. Ninguém tem liberdade para ser livre pelo contrário luta por ela precisamente porque não a tem (Freire, 2005, p. 37). A liberdade, não é doação nem do opressor, nem do educador, nem do Estado, mas construção coletiva que se efetiva no processo de conscientização. Por isso, a educação libertadora não pode ser bancária; ela deve ser dialógica, problematizadora, convocando o educando a assumir-se como sujeito de sua própria história.

Significa que sua obra dialoga com outras obras, que não é uma obra isolada de seu contexto, ao mesmo tempo que se trata de uma obra original. Conforme Scocuglia (1999), A pedagogia do diálogo que praticava fundamentava-se numa filosofia pluralista. O pluralismo não significa ecletismo ou posições “adocicadas”, como ele costumava dizer. Significa ter um

ponto de vista e dialogar com os demais. É o que mantinha a coerência da sua prática e da sua teoria. Assim, Scocuglia (1999, p. 11) reforça que Paulo era acima de tudo um humanista enfatizando a crescente importância da educação para a autonomia e a esperança (Scocuglia, 1999, p. 17).

A partir da concepção essencialmente humanista, podemos interpretar seu conceito de *autonomia* com o auxílio de Alain Renaut (1998), de modo que este define o conceito de uma forma semelhante à usada por Freire em sua obra *Pedagogia da autonomia*, com algumas diferenciações no que diz respeito ao individualismo e à integração social. Para Renaut, “o homem do humanismo é aquele que não concebe mais receber normas e leis nem da natureza das coisas, nem de Deus, mas que pretende fundá-las, ele próprio, a partir de sua razão e de sua vontade” (Renaut, 1998, p. 10). Assim, no humanismo, o homem torna-se o princípio de toda normatização. É o caminho seguido também por Freire, de modo que ele advoga a favor de uma consciência criadora, opondo-se ao estruturalismo cultural e descartando a ideia que reduz o ser humano à sua condição animal/biológica.

Definindo autonomia no sentido kantiano, Renaut (1998) coloca que autônoma é a vontade moral do indivíduo, vontade esta que é agente e valor supremo da moralidade. Ela valoriza a liberdade de ditar a lei à qual se submete. Ou seja, autonomia tem a ver com a soberania e realização da vontade do ser humano, a partir de sua vontade moral e da liberdade de agir conforme sua concepção de mundo.

Essa concepção diz respeito à era moderna e ao humanismo, em que o indivíduo só se permite estar mais submetido a si próprio (Renaut, 1998, p. 21). Assim, considerando o indivíduo como valor supremo do mundo moderno, designado como uma representação da subjetividade independente e autônomo, decorre a exigência de autonomia dos indivíduos ou a desinibição da individualidade (Renaut, 1998, p. 23), de modo que os movimentos sociais também contem com a emancipação individual e da liberdade em termos de vontade autônoma, uma vez que o indivíduo é pautado como categoria organizadora do social.

Sintetizando, o advento do individualismo moderno consagrado politicamente pela Revolução Francesa, consolidou o princípio jurídico da igualdade como fundamento da democracia, ao mesmo tempo em que deu origem a movimentos que buscavam uma igualdade substancial frente às contradições do liberalismo burguês. Nesse contexto, o rompimento com a autoridade da tradição como observa Renaut (1998) abriu espaço para a valorização da liberdade e da responsabilidade individual, configurando o sujeito autônomo da modernidade.

É essa compreensão de indivíduo como ser criador, livre e responsável por suas ações que Paulo Freire também retoma ao pensar a formação humana e a educação libertadora.

Antes de abordar a autonomia em Paulo Freire, é fundamental compreender o conceito de intersubjetividade presente em *Pedagogia do Oprimido*. No prefácio da obra, Ernani Maria Fiori destaca essa dimensão como núcleo do humanismo moderno ao reconhecer que a educação se realiza na relação entre consciências mediadas pelo diálogo. Ao enfatizar o caráter intersubjetivo do processo educativo, Fiori evidencia que a conscientização freireana ocorre por meio do encontro dialógico entre sujeitos, como já destacados aqui anteriormente, mas é o fundamento ético e gnosiológico de toda prática libertadora pois o efeito da conscientização abre a possibilidade para autonomia, Freire Ele coloca:

Mas ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados seriam mônadas incomunicáveis. As consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo. Seu lugar de encontro necessário é o mundo, que, se não for originariamente comum, não permitirá mais a comunicação. Cada um terá seus próprios caminhos de entrada nesse mundo comum, mas a convergência das intenções, que o significam, é a condição de possibilidade das divergências dos que, nele, se comunicam. A não ser assim, os caminhos seriam paralelos e intransponíveis. As consciências não são comunicantes porque se comunicam; mas comunicam-se porque comunicantes. A intersubjetivação das consciências é tão originária quanto sua mundanidade ou sua subjetividade. Radicalizando, poderíamos dizer, em linguagem não mais fenomenológica, que a intersubjetivação das consciências é a progressiva conscientização, no homem, do “parentesco ontológico” dos seres no ser. É o mesmo mistério que nos invade e nos envolve, encobrindo-se e descobrindo-se na ambiguidade de nosso corpo consciente. [...] Na constituição da consciência, mundo e consciência se põem como consciência do mundo ou mundo consciente e, ao mesmo tempo, se opõem como consciência de si e consciência do mundo. Na intersubjetivação, as consciências também se opõem como consciências de um certo mundo comum e, nesse mundo, se opõem como consciência de si e consciência do outro. Comunicamo-nos na oposição, que é a única via de encontro para consciências que se constituem na mundanidade e na intersubjetividade. (Fiori apud Freire, 2005, p. 15)

A conscientização do mundo, em Freire só se realiza no encontro entre consciências, pois é no diálogo e na interação intersubjetiva que o sujeito se reconhece como protagonista de sua própria existência e agente de transformação coletiva. *Pedagogia do Oprimido* propõe justamente a restauração dessa intersubjetividade como fundamento de uma pedagogia do homem, na qual o ato de conhecer é uma construção compartilhada entre sujeitos cognoscentes. Essa perspectiva, iniciada em *Pedagogia da Autonomia*, aprofunda o entendimento do papel da subjetividade como dimensão constitutiva do ser humano e condição para o exercício pleno de sua liberdade.

No desenvolvimento de sua teoria, em *Pedagogia da autonomia*, Freire fala sobre o papel da subjetividade:

Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. (FREIRE, 1996, p. 85)

Subjetividade esta que, para interferir na realidade com o objetivo de transformá-la, precisa tornar-se consciente da realidade e de seu papel agente a partir do diálogo como supracitado. E qualquer ação, qualquer interferência no mundo, dentro da teoria pedagógica de Freire, pressupõe uma tomada decisão, o que só é possível com o desenvolvimento da *autonomia* dos sujeitos.

O conceito de autonomia de Freire vai ao encontro do conceito kantiano salientado por Renaut (1998). Tem a ver com a vontade moral do sujeito, com seu ímpeto por ação a partir do seu princípio de moralidade; com ação a partir da sua visão de mundo. O que Freire salienta, contudo, é que a autonomia necessita partir, não de uma vontade de poder pelo poder em benefício exclusivo do indivíduo praticante da ação, mas de uma decisão ética e responsável que tem como mediadores os limites delineados quando se fala em liberdade freireana.

A autonomia surge na decisão da tomada de ação que pressupõe uma tensão entre autoridade e liberdade. Se ela caminha em benefício da *liberdade* proposta por Freire, pressupõe que a vontade moral é carregada de eticidade e responsabilidade nas escolhas. Autonomia, neste sentido, caminha junto com a disciplina que torna possível a *liberdade*. É importante salientar que disciplina para Freire não tem relação com imposição de limites ao indivíduo, mas com o reconhecimento destes limites por ele mesmo a partir do exercício e construção da autonomia, de forma ética. Como a modernidade, que tem o indivíduo enquanto valor e princípio, nos coloca sob um “regime de autonomia” (Renaut, 1998, p. 30), Freire (2011a, p. 43) trabalha no sentido de desenvolver as condições necessárias para que os indivíduos, educadores e educandos, construam sua autonomia a partir do exercício constante de tomada de decisões. Freire (1987, p. 10) aborda a importância de respeitar a autonomia de ser do educando, dando espaço para que ele tome suas próprias decisões, sem lhe prescrever ações como faz a educação bancária abordada em *Pedagogia do oprimido*.

Respeitar a autonomia dos educandos tem a ver com considerar sua subjetividade, sua visão de mundo e, a partir disso, proporcionar um diálogo de modo que as subjetividades se constituam em intersubjetividade. A relação dialética entre as subjetividades pressupõe que cada um dos indivíduos tenha sua forma de pensar e agir, mas em diálogo com os demais, se configure um modo de ação que seja benéfico a todos os membros da coletividade em questão.

Para tal, Freire (1979, 1987) trabalha a necessidade da conscientização para uma ação responsável, indo contra a ideia de depósito de conteúdos e de prescrição da educação bancária.

“Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, sejam reelaborados por ela, a sua autonomia”. (Freire, 2011a, p. 63-64)

É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua dependência. “Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida”. (Freire, 2011a, p. 65) Essa autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida se configura em processo, de modo que “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (Freire, 2011a, p. 73). Seguindo a lógica da teoria pedagógica freireana e do conceito de liberdade desenvolvido em *Pedagogia da autonomia*, pode-se considerar que nossa existência e forma de ação no mundo se dá unindo todos os conceitos definidos por ele em toda sua obra.

Liberdade, autoridade, autonomia, ética, responsabilidade se fundam na ação dos indivíduos. Assim, na tomada de decisão que constitui a autonomia, vai se formando também a liberdade, pois ela amadurece no confronto com as demais liberdades e neste exercício é que são reconhecidos os limites. “Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome” (Freire, 2011a, p. 72). Autonomia, portanto, é necessária para a construção da liberdade proposta por Freire: esta liberdade que não é algo a ser alcançado, mas construído constantemente a partir da práxis munida de ética e responsabilidade

4.4 A Ontologia do “ser mais”

A ontologia do “ser mais” em Paulo Freire revela a vocação humana para a inconclusão e a humanização, contrapondo-se ao “ser menos” da opressão e configurando-se como projeto existencial de intervenção crítica no mundo, mais de ser sujeito político ativo. Concebendo o desdobramento à teoria freiriana da práxis e da humanização, a “ideia-força” é um chamado à ação, ser sujeito não é um título, mas um compromisso existencial.

Na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito. Esta idéia-força pode ser separada em duas afirmações: a) O homem, precisamente porque é homem, é capaz de reconhecer que existem realidades que lhe são exteriores. Sua reflexão sobre a

realidade o faz descobrir que não está somente na realidade, mas com ela. [...] b) Através destas relações é que o homem chega a ser sujeito. O homem, pondo em prática sua capacidade de discernir, descobre-se frente a esta realidade que não lhe é somente exterior (... não pode, por outro lado, ter relações mais que com algo ou alguém exterior a si mesmo, nunca consigo mesmo), mas que o desafia, o provoca. As relações do homem com a realidade, com seu contexto de vida – trata-se da realidade social ou do mundo das coisas da natureza – são relações de afrontamento: a natureza se opõe ao homem; ele se defronta continuamente com ela; as relações do homem com os outros homens, com as estruturas sociais são também de choque, na medida em que, continuamente, o homem nas suas relações humanas se sente tentado a reduzir os outros homens à condição de objeto, coisas que são utilizadas para o proveito próprio. (Freire, 1979. p, 20)

Na perspectiva de Paulo Freire (2013) compreender o ser humano e a educação significa situar-se na realidade concreta recusando reduzi-la a meras abstrações desconectadas da prática histórica. “Portanto, a ontologia do Ser-mais em Freire não se circunscreve à autoconstituição de sujeitos considerados na sua estrita individualidade, mas leva em conta as suas diferentes situações relacionais”. (Oliveira, 2026. p. 06) O homem não é um mero espectador do mundo mas um ser transformador cuja essência se realiza na interação dialética entre ação e reflexão crítica.

Contudo, habitar o mundo não é suficiente é necessário que o indivíduo assuma consciência de si como sujeito político da ação, pois como Freire,

“e a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissoluvelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso” (Freire, 2013. p, 12)

Se o compromisso é problematizar a realidade, que vem do mundo, o homem, simultaneamente problematiza a si mesmo; e, ao se considerar como força ativa nesse processo, inserir-se criticamente no mundo, assumindo sua responsabilidade ética de moldar a própria existência e a coletiva. “Como a de Sartre (1997), a ontologia freiriana do ser-mais secundariza o ser como “em-si”, para se concentrar no “ser-para-si”, no ente humano, como projeto e liberdade” (Oliveira, 2026. p, 07) Da fenomenologia de Sartre e a antropologia freiriana, revelando como ambos os pensadores privilegiam o projeto existencial do “ser-para-si” sobre a passividade do “em-si”. Nesse horizonte, o humano é entendido como um ser inacabado e em devir, chamado a tornar-se mais por meio da ação, da crítica e da intervenção no mundo, tal como sublinha Freire ao tematizar o inacabamento e o “ser mais”.

A concepção de Paulo Freire (2001), o homem concreto não é uma entidade descontextualizada, mas um sujeito historicamente situado, essência cuja essência se revela na interação crítica com a realidade que o cerca. Trata-se de um ser “encarnado” no mundo não como mero observador, mas como agente transformador que pensa, reflete e atua para

ressignificar. Conforme Freire (2013, p. 13) enfatiza “Se ação e reflexão, como constituintes inseparáveis da práxis, são a maneira humana de existir isso não significa, contudo, que não estão condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem” Essa observação é central para compreender que a práxis humana, longe de ser um processo independente, está sempre imersa nas estruturas sociais, culturais e históricas que moldam a existência.

É justamente nessa relação dialética entre sujeito e mundo em que a reflexão crítica orienta a ação transformadora política do sujeito e por sua vez alimenta novas compreensões que se rompe a visão passiva da realidade. Como,

Quer dizer, já não foi possível *existir* sem *assumir* o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática *formadora*, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo à radicalidade da *esperança*. (Freire, 2011a, p. 37)

Viver é necessariamente envolver-se em escolhas, conflitos e projetos o que faz da prática educativa um espaço privilegiado de formação ética e política. Nesse horizonte, a escola e as demais práticas formadoras são chamadas a cultivar uma consciência crítica que recuse a indiferença e convoque o educando a assumir-se como sujeito histórico, capaz de decidir e de intervir.

Essa transformação, por sua vez retroalimenta a própria práxis, condicionando novas formas de agir e compreender a realidade. Essas relações revelam que o homem não apenas está no mundo, como um objeto passivo mas está com o mundo, ou seja, dialoga criticamente com a realidade atribuído sentido nesta decodificação das situações limites⁴⁰, é uma abertura à realidade é o que a constitui como “ente de relações”, distanciando-o radicalmente da esfera animal, pois organizamos e relacionamos.

A distinção ontológica entre o “ser” e o “ser mais” em Paulo Freire revela-se precisamente na passagem do mero contato animalesco para a relação crítica e transformadora com o mundo. Como Hahn (2021, p. 58) esclarece, as “situações-limite” marcam essa fronteira: “antes de tudo, a fronteira entre o ser e o ‘ser mais’, ou melhor, entre viver, no sentido meramente biológico ou semelhante aos animais sem consciência, e entre o viver pleno, no sentido de uma vida desenvolvida em todas as dimensões...”

Essa transição ecoa diretamente a concepção freiriana do homem como “ser de relações” e não meros “contatos”, conforme Freire (2015b, p. 40): “As relações que o homem trava no

⁴⁰Introduzidas em *Pedagogia do Oprimido* (1987, p. 51), as situações-limite emergem da consciência real (ingênua), como pobreza, analfabetismo funcional ou opressão cultural, que os educandos percebem intuitivamente como “freios” à sua liberdade.

mundo com o mundo... distinguem totalmente dos puros contatos, típicos da outra esfera animal... o homem, ser de relações... não apenas está no mundo, mas com o mundo.”

Assim, as situações-limite concretizam gnosiologicamente essa abertura ontológica: onde terminam os limites biológicos-existenciais (consciência intransitiva), iniciam-se todas as possibilidades do “ser mais” via práxis reflexiva, unindo as dimensões biológica, afetiva e crítica em comunhão dialógica transformadora. Mas, sobre tudo, o que diferencia o ser humano dos demais animais é a capacidade de estabelecer relações específicas com o mundo, nossa relação simbólica que são os núcleos estruturantes da experiência humana.

A relação simbólica entre homem e mundo concretiza-se metodologicamente no procedimento freiriano de introdução do conceito de cultura, simultaneamente gnosiológica e antropológica. Como descreve Freire (2015b, p. 105): “Para a introdução do conceito de cultura... elaboramos... dez situações existenciais ‘codificadas’, capazes de desafiar os grupos e levá-los pela sua ‘descodificação’ a estas compreensões”. O momento da descodificação transcende a mera interpretação cultural, configurando-se como processo de conscientização que inaugura uma leitura política do mundo (Freire, 2015b) quando o grupo se reconhece como ser inacabado, condicionado por relações opressivas mas não determinado por elas, emerge a possibilidade de agir, organizar-se e intervir convertendo a educação em experiência de práxis política libertadora.

Essa dinâmica desperta precisamente a revolta ontológica descrita por Hahn (2021, p. 59): “A revolta se dá em face da negação do direito de ‘ser mais’ inscrito em cada indivíduo... nem existe neutralidade, uma vez que mesmo não se posicionando já é uma forma de tomar uma decisão”. Assim, a decodificação problematizadora — do universo vocabular à práxis transformadora — rompe as situações-limite, convertendo a passividade existencial em compromisso ético-político do “ser mais”.

Essa práxis, quando autêntica, é sempre “prática da liberdade” (Fiori apud Freire, 1987, p. 05), um processo humanizador que se efetiva na medida em que o sujeito, “encarnado no mundo e para o mundo”, assume conscientemente seu papel ético-político de transformador de ser mais

Contra qualquer visão que reifique o humano, Freire opõe-se à noção de um homem-objeto, reduzido a coisa. Ele estabelece uma distinção ético-política crucial: “A opção, por isso, teria de ser, também, entre uma ‘educação’ para a ‘domesticação’, para a alienação, e uma educação para a liberdade. ‘Educação’ para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito” (Freire, 2015, p. 37). A educação domesticadora nega a vocação para o “ser mais”, pois, como alerta, tende a transformar “o homem em quase ‘coisa’, o negam como um ser de

transformação do mundo” (Freire, 1983, p. 13). A opressão, portanto, consiste precisamente em um “ato proibitivo do ser mais dos homens” (Freire, 2002, p. 50).

A realização desta vocação ocorre em um contexto histórico concreto, marcado por contradições. Não há uma “natureza humana abstrata, fixa e imutável”, mas um ser em permanente processo de “vir-a-ser” através do trabalho, da cultura e da história. É nesse movimento dialético que o homem, transformando a natureza, “cria cultura, cria história, assim, cria a si mesmo” (CHABALGOITY, 2015, p. 79). A libertação exige, portanto, que os oprimidos “reconheçam-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais” (Freire, 1987, p. 29), superando a internalização da imagem do opressor.

Para Freire, a tensão do inacabamento é constitutiva e produtiva. Ele distingue essa tensão positiva daquelas patológicas, geradas pelo medo ou pela “anestesia histórica”: “A tensão, neste caso, portanto, é a do inacabamento que se assume como razão de ser da própria procura (...) e não a criada pelo medo, pela prepotência, pelo ‘cansaço existencial’...” (Freire, 1997, p. 79). Assumir-se como inacabado é a condição para o diálogo, a busca do saber e a práxis transformadora. Como ele explica, “Não apenas estamos sendo e temos sido seres inacabados, mas nos tornamos capazes de nos saber inacabados” (Freire, 2015b, p. 97).

Nesse quadro, a educação libertadora assume um papel central. Ela não é transmissão de conhecimentos, mas ato de conhecimento crítico do mundo, pelo qual os educandos, decodificando sua realidade, se percebem como sujeitos capazes de reescrevê-la. É um espaço onde se “ensaia a experiência profunda de assumir-se” (Gadotti, 2007, p. 17). Sua finalidade é propiciar as condições para a conscientização, entendida não como mero idealismo, mas como *insight* que enraizado na materialidade das relações opressivas, impulsiona a ação política. Por isso, afirmamos como destaca Dussel (2000, p. 289), a genialidade de Freire foi vincular uma ética da libertação a uma ontologia histórica, partindo da experiência concreta do oprimido.

Portanto, o “ser mais” em Paulo Freire configura-se como um projeto ético-político coletivo. É uma utopia concreta que se constrói na práxis dialógica, na recusa à objetificação e no compromisso com a transformação das estruturas desumanizadoras.

O projeto de humanização, através do “ser mais”, se concretiza quando o indivíduo alimenta a utopia da transformação, da rebeldia ao sistema injusto, da reflexão crítica sobre o sistema e suas possibilidades de intervir, de projetar, de refazer, de agir e criar novas relações baseadas no diálogo, novas estruturas, nova coletividade. (Hahn. 2021 p. 78)

Sua pedagogia é, em última instância, um chamado à responsabilidade histórica: um convite para que, através da reflexão e da ação comprometidas, os seres humanos, em

comunhão, realizem sua vocação de humanizar o mundo, fazendo da educação um permanente exercício de esperança e liberdade.

5- LIBERDADE E EXISTÊNCIA DE ROUSSEAU E FREIRE

A seção “Liberdade e Existência em Rousseau e Freire” configura-se como uma síntese dialética das análises anteriores, formando uma conclusão que destaca os principais saberes teórico-pedagógicos das visões de Rousseau e Freire sobre a educação, fundamentais para repensar liberdade e existência na formação humana.

Como se constitui a concepção de ser humano na pedagogia da existência em Rousseau e Paulo Freire? Em Rousseau (1979) a educação do Emílio, revela um itinerário existencial orientado à autonomia e à virtude. Em Freire (1987) a educação do oprimido manifesta-se como prática concreta de libertação e de afirmação da dignidade humana. Refletir sobre as implicações dessas concepções na formação para liberdade requer compreender conforme o próprio Freire (2001, p. 75), “a questão do ensino, da aprendizagem, do processo de conhecer-ensinar-aprender, da autoridade, da liberdade, da leitura, da escrita, das virtudes da educadora [e do educador], da identidade cultural dos educandos e do respeito devido a ela”, reafirmando assim o ideal de uma educação libertadora.

Em Rousseau, o protagonismo do educando expressa-se antes de tudo como o exercício da razão própria diante da autoridade externa, configurando um itinerário formativo do aprender, como Ao pontuar a estratégia pedagógica como atividade prioritária na pedagogia, que cita Boto (1996 p. 20) “remete-se a questão para a própria origem cognitiva do ato de aprender” nas palavras do genebrino;

“Que nada saiba, porque vós lho dissestes, e sim porque o compreendeu sozinho. Que ele não se avizinha à ciência, que a invente. Se jamais substituídes em seu espírito a autoridade à razão, ele não raciocinará mais; não será mais do que o joguete da opinião dos outros”. (Rousseau, 1979. p. 133)

A recusa de substituir a razão pela autoridade, abrindo caminho para pensar a educação como formação de sujeitos na qual o desdobramentos de uma educação cuja a prática é a liberdade. Rousseau (1979) antecipa a crítica à educação repetitiva o aluno não é chamado a imitar, mas a recriar o saber no ato de pensar. Da mesma forma que Freire (2011, p. 18) expõem na Pedagogia da autonomia “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” Deslocando o foco da transmissão para uma atividade criadora do educando, a própria experiência. Em Rousseau (1979) este mesmo protagonismo

do educando manifesta-se na liberdade de descoberta e no respeito aos estágios naturais do desenvolvimento infantil, como;

Não se conhece a infância: com as falsas ideias que dela temos, quanto mais longe vamos mais nos extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem (Rousseau, 1979, p. 8)

Dessa forma, o educando é centro e agente de seu próprio aprendizado e o educador funciona como mediador silencioso criando as condições para que a descoberta ocorra naturalmente.

Diante de projetos de desumanização e opressão, os seus centro destes projetos ergue-se uma questão fundamental a relação entre liberdade e existência. Nota-se que a prática educativa tem o poder de formar seres humanos que não apenas existam, mas que vivam de forma plena, autônoma no ato educativo de aprender. Isto se fundamentou em suas teorias sobre o princípio irreduzível de que a verdadeira educação é um processo de libertação. Deste modo, demonstrando que o método educativo negativo e dialógico desperta ou protege e prepara o indivíduo, para a consciência de si como ser livre, capaz de autodeterminar sua formação e de intervir criticamente na realidade de si ou que o cerca.

Esses projetos de formação humana, tanto no âmbito individual quanto no social, fazem ser compreendidos como expressão da educação a que Freire (1979, p. 19) diz;

Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promover-lo em sua própria linha.

Essa visão que rompe com a concepção tradicional de ensino centrada na adaptação e propõe uma prática educativa, contrária ao de domesticar ou treinar para a conformidade, mas criar condições para o florescimento da liberdade e da responsabilidade crítica, a “curiosidade epistemológica” (Freire, 2011a. p. 22) é o exemplo que ao adaptar o indivíduo acriticamente às estruturas sociais, a sempre ser subordinado de um conhecimento, a curiosidade é uma “fagulha” libertadora. Deste mesmo modo Rousseau, localizou e rejeita a origem institucional desse mesmo mal identificando nos colégios e na educação da sociedade e os aparelhos responsáveis por essa deformação, afirmando:

“Não encaro como uma instituição pública esses estabelecimentos ridículos a que chamam colégios. Não levo em conta tampouco a educação da sociedade, porque essa educação, tendendo para dois fins contrários, erra ambos os alvos: ela só serve para fazer homens de duas caras, parecendo sempre tudo subordinar aos outros e não

subordinando nada senão a si mesmos Ora, essas demonstrações sendo comuns não iludem ninguém. São cuidados perdidos.” (Rousseau, 1979, p. 14)

É precisamente contra esse processo de adestramento e dissimulação que se ergue o projeto educativo do “Emílio”, centrado na formação de um sujeito íntegro, capaz de agir de acordo com a própria consciência, e não segundo as expectativas de uma ordem social corrompida. Já que Freire (1987, p. 33) critica em chave histórica e política, a educação “bancária” que doméstica, adapta e integra os oprimidos a uma ordem injusta, impedindo-os de reconhecer-se como sujeitos históricos capazes de transformar o mundo.

Se ambas as crítica recai sobre modelos de ensino que produzem sujeição e mascaramento, também é na figura daquele que educa que se desenha a possibilidade de ruptura desta lógica. Assim, educador e educando co-criam a liberdade, florescendo a existência plena contra domesticamento no sentido desigual, rumo a uma formação humanizadora e autônoma.

Enquanto em Rousseau (1979, p. 14) a figura do preceptor aparece como aquele que acompanha de perto o desenvolvimento singular de Emílio, protegendo-o das pressões corruptoras da sociedade e dos “colégios” que fabricam homens de duas caras, em Freire (1992, p. 62) o educador é chamado a assumir uma posição dialógica e política, comprometida com a leitura crítica do mundo e com a transformação das condições de opressão. Longe de ser um mero técnico da transmissão de conteúdos, o educador freireano é como o preceptor rousseauiano, responsável pela formação do sujeito autônomo. Porém, ao invés de centrar-se apenas no itinerário individual, ele se entende como mediador de processos coletivos.

5.1 O Horizonte do Cidadão Ético e o Sujeito Histórico

O horizonte formativo delineia-se como o espaço de possibilidades onde a educação não se limita a adaptar o indivíduo à ordem estabelecida, mas o projeta para além dela articulando liberdade, responsabilidade e transformação. Em Rousseau e Freire esse horizonte se manifesta na tensão entre a formação do cidadão ético autônomo, moralmente responsável e integrado à vontade coletiva e a emergência do sujeito histórico capaz de intervir criticamente na realidade, rompendo com estruturas opressivas e construindo o futuro como práxis consciente.

A práxis consciente é a união indissociável entre ação e reflexão sobre o mundo para transformá-lo, é a própria consciência como Freire (2011b, p. 97) cita; “A consciência crítica não se constitui através de um trabalho intelectualista mas na práxis ação e reflexão” Nessa direção, ao articular a formação do indivíduo de Rousseau (1973, 1979) com a constituição do novo cidadão para o Contrato Social, Rousseau concebe um percurso educativo em que a

tomada de consciência de si e do mundo prepara o sujeito para assumir, autonomamente sua participação na ordem política e comum.

Rousseau (1973, 1979), no *Emílio* e o novo cidadão para o *Contrato Social* que concebe o cidadão ético como aquele que educado sob a liberdade natural para a civil, internaliza a virtude pela experiência sensível e pelo juízo próprio, subordinando impulsos particulares à lei moral que ele mesmo legisla. Denota-se em Dent (1996, p. 63), para quem a cidadania em Rousseau deve ser vista em quatro atos: (1) A cidadania é um status dentro do Estado. (2) A cidadania implica a participação na atividade estatal. (3) O ser cidadão é um ser moral diferente do ser natural e (4) a cidadania tem de ser exercida com igualdade por todos os cidadãos.

Maruyama (2012, p. 31-32) aprofunda essa compreensão ao distinguir os planos jurídico e pedagógico, se no *Contrato Social* a ênfase recai sobre a vontade geral como princípio da legislação perfeita, no *Emílio ou da Educação*;

“Rousseau mostra que há princípios anteriores e independentes da vontade e que, inclusive, servem para determiná-la”. Esses princípios, dados pela consciência moral, “tornam-se condição para que os indivíduos, não obstante seus interesses particulares, ajam de acordo com valores comuns”. (Maruyama, 2012. p. 31-32)

O cidadão ético, não é mero produto da lei mas sujeito formado para querer livremente o que a lei prescreve. O indivíduo não é, no estado civil um ser alheio a atuação do Estado, ou seja, mesmo que o indivíduo não tome sua posição de ser atuante na vontade do Estado, tomando seu lugar na criação das leis ou na administração do Estado, o simples fato de estar inserido em um grupo social já o coloca como um ser moral, mesmo que seja como súdito da lei e, por isso mesmo, súdito de si próprio (Rousseau, 1973). Nesse sentido, a educação rousseauiana que forma o cidadão, forma o Emílio pela via da interioridade ao acreditar que um indivíduo íntegro, moralmente consciente e racionalmente livre, naturalmente contribuirá para a transformação social não por ação direta e imediata, mas pela influência silenciosa de sua autenticidade e virtude.

Como escreve Rousseau (1979, p. 327), “Aquele que na vida civil, conserva os sentimentos da humanidade é o verdadeiro cidadão. É o homem bom que faz o bom cidadão”. Ao revelar que o cidadão ético não é mero produto de normas impostas, mas fruto de uma formação que preserva a humanidade essencial. É precisamente essa síntese que Maruyama (2012, p. 142) identifica como o núcleo da teoria política rousseauiana:

A teoria da vontade geral com base na teoria da consciência, aponta para a possibilidade de solução da contradição homem-cidadão porque permite ao indivíduo amar à pátria seus concidadãos, perseguir o bem comum e trabalhar pelo interesse

coletivo sem deixar de lado a felicidade individual, seus interesses pessoais ou o amor por si mesmo.

O cidadão ético, em Rousseau não é aquele que abdica de si, mas aquele que, educado para a autonomia, descobre na vontade geral a expressão mais elevada de sua própria liberdade. Essa visão ressoa em Freire, para quem o sujeito histórico emerge da *práxis* ética, transformando a bondade pessoal em compromisso coletivo contra a opressão um movimento no qual o bom cidadão pode se torna agente de humanização histórica.

Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das “situações-limites” em que os homens se acham quase coisificados (Freire, 1987. p. 54)

Em Paulo Freire, as situações limites é expressão de obstáculos concretos políticos, e da formação deste sujeito, econômicos e culturais que circunscrevem a existência dos oprimidos, mas que uma vez percorridas criticamente, revelam o caminho para o inédito viável. Elas funcionam como o solo fértil da formação do sujeito histórico, estar para o processo: (1) tomar consciência de sua situação de opressão; (2) compreende as estruturas de poder que a sustentam; (3) dialoga coletivamente sobre possibilidades de transformação; e (4) engaja-se em *práxis* solidária para humanizar o mundo.

É nessa dinâmica de conscientização e ação catalisada pelas situações-limite que se forma o sujeito histórico freireano, capaz de romper com a passividade e assumir-se como agente protagonista da própria história. A própria libertação é o renascimento, como afirma Freire (1987, p. 32), “A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo, que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos”.

Essa provocação converge para a superação da opressão como eixo comum, articulando a restauração da bondade natural em Rousseau com a ruptura dialética freireana, unificando crítica e anúncio de um novo modo de existir. Nessa coesão crítica a educação deixa de ser mero instrumento de adaptação e passa a configurar-se como lugar de denúncia das estruturas desumanizadoras e ao mesmo tempo de anúncio de possibilidades para a liberdade. Significa enfrentar as condições concretas de opressão.

5.2 Coesão na Crítica Fundante: A superação da Opressão

É precisamente nesse horizonte que se torna decisivo analisar a dimensão crítica que atravessa seus projetos pedagógicos, o que nos conduz à reflexão sobre a coesão na crítica fundante e o movimento de superação da opressão.

A reflexão de Suchodolski (2000, p. 43) que identificava na pedagogia da existência uma reação à cultura feudal, petrificada e alienante, serve como portal para uma compreensão mais profunda de uma tradição emancipatória na educação. Costa (2022, p. 172-173) aprofunda esse diagnóstico ao mostrar que;

“ao atacar a sociedade corrompida do século XVIII, Rousseau vai ao cerne do que a tornou assim e encontra em todas as épocas sempre o mesmo princípio: o homem; ele degenera as instituições e instala um mal quase irreversível ao se deixar corromper pelo luxo, pela ciência, pela vaidade, pelas artes. [...] desde o Primeiro Discurso, o filósofo diz que não é mais possível uma reversão dos males à altura do desenvolvimento que as sociedades humanas alcançaram. Apesar do otimismo do século com o progresso, Rousseau crê num antiprogresso, mas propõe que somente pela educação seria possível um melhoramento dos costumes”.

Essa tradição encontra em Paulo Freire seu herdeiro dialético transplantada no núcleo libertário do pensamento rousseauiano para o solo concreto da opressão social moderna. Percebe-se que a prática da liberdade não é um tema periférico, mas o alicerce ontológico e metodológico de uma pedagogia centrada na existência humana.

A pedagogia da libertação não se contenta em denunciar a opressão ela anuncia a possibilidade de um mundo novo. Wandscheer (2007, p. 80) capta essa dinâmica:

A utopia está vinculada à conscientização, a conscientização implica utopia, pois quanto mais conscientizados estamos, mais capazes seremos de sermos anunciadores, pois toda denúncia é um anúncio, toda crítica consciente está imbuída de utopias.

A esperança, em Freire, é condição ontológica e motor da práxis não como espera vã, mas como força que impulsiona a ação transformadora a partir da leitura crítica do real. Nessa coesão crítica, a educação deixa de ser mero instrumento de adaptação e passa a configurar-se como lugar de denúncia das estruturas desumanizadoras e ao mesmo tempo de anúncio de possibilidades históricas inéditas de liberdade, igualdade e solidariedade.

Deste modo seus métodos educativos, convergem em um projeto comum: constituir o ser humano como sujeito de sua própria formação e consequentemente da transformação e melhoramento dos costumes.

“O *Emílio* é, então, a parte que pretende contar a história do homem enquanto categoria teórica, no indivíduo desde a sua infância, é o menino Emílio, ao acompanhar esse desenvolvimento no movimento dialético em relação a si, em relação à espécie, em relação ao outro e em relação ao mundo, como forma de desenvolver da melhor maneira possível um indivíduo íntegro e autônomo” (Costa, 2022. p. 73)

O indivíduo não é isolado, mas se constitui em relações dinâmicas, Freire (1992) encarna essa dinâmica como ser humano esperançoso não por teimosia, mas “[...]”imperativo

histórico e existencial”, como afirma no seu livro *Pedagogia da esperança*. Além da esperança cultivou a autonomia”. (Gadotti, 2007. p. 78) E a formação do sujeito autônomo, como narrada no “Emílio”, de Rousseau (1979) que não se encerra em uma independência solipsista mas justamente na direção que se insere a leitura de Paiva (2007) que lembra a degeneração veio pelas mãos do homem, cabe igualmente a ele reconciliar-se com sua própria natureza, consigo mesmo e com o próximo, por meio de um projeto formativo que articula um plano individual e um plano coletivo de formação do homem social (Paiva, 2007, p. 327). Contudo, essa reconciliação do homem consigo mesmo e com o outro não pode realizar-se fora das condições históricas concretas em que ele se forma e age. É nesse ponto que emerge a necessidade de desnaturalizar a opressão inscrita nos sistemas educacionais e sociais vigentes, reconhecendo que a formação humana, para ser de fato libertadora, deve confrontar as estruturas que limitam a autonomia e a igualdade.

A postura não é ingênua nem se encerra em si mesma. Como bem observa Galvano Della Volpe, em sua leitura marxista de Rousseau, há um limite histórico inerente a toda crítica:

Aquí estriba toda la justificación ideológica que Rousseau hace de una sociedad dividida en clases y quebrada por desigualdades (que no podían ser advertidas por él): porque si una sociedad clasista comporta generalmente una concepción de los derechos que en gran parte, son *sólo privilegios ampliados*, ¿cómo negar que aquellos derechos que quieren ser tales em cuanto *deducibles* de la *dignidad originaria* de un individuo humano abstraído de la sociedad histórica con su género, están destinados a ser privilegios? (Della, Volpe. 1969. p. 20)

O próprio diagnóstico desnaturalizante de Rousseau embora revolucionário permaneceu em parte prisioneiro de uma abstração Segundo Volpe (1969, p. 20) “indivíduo humano abstraído da sociedade histórica”. Se Rousseau iniciou a tarefa de desvendar a construção social da desigualdade, ainda o fez a partir de uma concepção de natureza humana universal. Todavia, Freire herda pela fonte marxista que se transplantando-se para o solo concreto da luta de classes do diagnóstico opressão histórica.

O socialismo moderno é, em primeiro lugar, por seu conteúdo, fruto do reflexo na inteligência, de um lado dos antagonismos de classe que imperam na moderna sociedade entre possuidores e despossuídos, capitalistas e operários assalariados, e, de outro lado, da anarquia que reina na produção. Por sua forma teórica, porém, o socialismo começa apresentando-se como uma continuação, mais desenvolvida e mais consequente, dos princípios proclamados pelos grandes pensadores franceses do século XVIII (Engels, 2012 p, 4),

A compreensão materialista da história e da sociedade oferece uma maneira de explicar as desigualdades e opressões presentes na sociedade capitalista, proporcionando uma base teórica para a crítica social e a luta por transformação.

A interpretação de Engels une o Contrato ao segundo Discurso, passando pela ideia da revolução (a "negação da negação"). Kant e mais recentemente Cassirer também consideram o pensamento teórico de Rousseau como um todo coerente. Nele encontram a mesma dialética, o mesmo ritmo temático do pensamento. No entanto, para chegar à reconciliação dos termos opostos, eles não passam pela ideia de revolução, mas atribuem uma importância decisiva à educação. (Starobinski, 1991. p. 42)

A filosofia dialética de Rousseau (1973, 1979) em sua busca por superar a alienação e a desigualdade, pode articular dois movimentos aparentemente distintos, mas profundamente complementares: a necessidade de uma transformação política radical (a revolução) e a confiança em um processo formativo lento (a educação). Certamente esta foi a leitura marxista, essa dualidade não configura uma contradição, mas as duas faces de um mesmo projeto de libertação. Como observa Starobinski (1991) a recepção do pensamento rousseauiano frequentemente se bifurca, destacando uma ou outra face:

Engels escolhe passar pelas duas ou três últimas páginas do segundo *Discurso*, em que Rousseau evoca o retorno da igualdade e a revolta dos escravos. Kant e Cassirer escolhem intercalar o *Emílio* e as teorias pedagógicas de Rousseau, para estabelecer o elo necessário entre as análises do segundo *Discurso* e a construção positiva do *Contrato*. (Starobinski, 1991. p. 42-43)

Essa dualidade interpretativa revela, na verdade a natureza dialética da proposta de Rousseau: a refundação da sociedade (*Contrato Social*) e a formação do homem novo (*Emílio*) são vias paralelas e inseparáveis de uma mesma luta pela emancipação humana. A dita revolução, institui as condições políticas para a liberdade, enquanto a educação prepara o sujeito autônomo capaz de vivê-la e sustentá-la.

Paulo Freire (1987) é o pensador que sintetiza dialeticamente essas duas vias em uma única fonte. Sua pedagogia não opõe educação à revolução, a educação tem que ser revolucionária em seu método e em seu fim, realizando na prática pedagógica a unidade entre a formação do novo homem e a construção da nova sociedade. Desse modo, ele responde ao dilema apresentado por Starobinski (1991, p. 42) demonstrando que no contexto da luta de classes, a verdadeira educação é um ato revolucionário “O esforço revolucionário de transformação radical destas estruturas não pode ter, na liderança homens do *que fazer e*, nas massas oprimidas, homens reduzidos ao puro *fazer*. ” (Freire, 1987, p. 70) demonstrando que, no contexto da luta de classes aquela dinâmica histórica como definem Marx e Engels,

A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre de corporação e jornaleiro, numa palavra, opressor e oprimido, estiveram em constante oposição um contra o outro (Marx; Engels, 2017. p. 14)

É a compreensão histórica da luta entre opressores e oprimidos, a proposta freireana insere-se como uma resposta pedagógica à própria dinâmica da contradição social. Sua concepção configura-se nas prévias de uma educação não libertadora, que levariam os oprimidos tornam-se opressores quando, internalizam a mentalidade e os padrões do opressor.

Se são levadas ao processo como seres ambíguos², metade elas mesmas, metade o opressor “hospedado” nelas e se chegam ao poder vivendo esta ambigüidade, que a situação de opressão lhes impõe, terão, a nosso ver, simplesmente, a impressão de que chegaram ao poder (Freire, 1987. p. 71)

Por isso o ato de conhecer se entrelaça ao ato de libertar-se, uma aplicação dogmática ou mecanicista do ato educativo parte da premissa histórica pode levar a uma visão fatalista, onde os oprimidos aparecem como meros produtos passivos das estruturas. É precisamente contra esta deformação que Paulo Freire (2011b) dirige sua crítica, reafirmando o núcleo dialético do pensamento marxista. Ele argumenta que;

O objetivismo mecanicista é uma distorção grosseira da posição marxista quanto à questão fundamental das relações sujeito objeto. Para Marx essas relações são contraditórias e dinâmicas. Sujeito e objeto não se encontram dicotomizados nem tampouco constituem uma identidade mas uma unidade dialética. A mesma unidade dialética em que se encontram teoria e prática (Freire, 2011b, p. 81)

Desse modo, Freire oferece a metodologia dialética correspondente ao diagnóstico histórico de Marx e Engels, que surge em Rousseau. A reinserção de Rousseau neste diagnóstico é fundamental como a crítica à alienação⁴¹, um modo dos modos contidas no *Emílio* de degradação do homem, ainda que não formulasse uma teoria materialista da luta de classes, mas realizou o gesto inaugural ao identificar uma educação dogmática como um campo de produção da desigualdade.

[...] Rousseau prefigura Marx quando mostra de que maneira a cultura estabelecida nega a Natureza (Discurso, Emílio) e que desta negação deriva a alienação, "as falsas luzes" as que não iluminam o mundo humano e velam a transparência natural, separando os homens uns dos outros, particularizando seus interesses e substituindo à comunicação essencial um "comércio factício" a sociedade se constitui lá onde cada qual se isola em seu amor-próprio e se protege por trás do parecer: o mundo da alienação é um mundo "de opacidade e de mentira" (Matos. Olgaria G.F, 1978. p. 87)

Ao identificar a degradação do homem a partir da negação da natureza e da consolidação de uma cultura artificial, antecipa criticamente o conceito marxista de alienação. Essa “opacidade e mentira”, como assinala Matos (1978), evidencia o processo histórico pelo qual o

⁴¹No *Contrato Social*, Rousseau descreve a alienação total dos direitos individuais ao soberano coletivo como remédio à dependência corrupta da sociedade civil, mas críticos como Della Volpe (1969) e Coutinho (2011) veem nela uma crítica implícita à alienação burguesa lockeana, onde propriedade privada e divisão do trabalho geram *amour-propre* e perda de autonomia.

social se distancia do natural e o ser humano se torna estranho a si mesmo. Nesse horizonte crítico, Rousseau (1979) no *Emílio* aprofunda a reflexão sobre os limites da liberdade e da alienação, interrogando-se acerca da legitimidade do ato pelo qual o homem poderia abdicar de sua própria natureza e de sua razão:

[...] examinaremos se um homem pode legitimamente alienar-se a outro, sem restrição, sem reserva, sem nenhuma espécie de condição; se pode em suma renunciar à sua pessoa, sua vida, sua razão seu eu, a qualquer moralidade em suas ações, e deixar enfim de existir antes da morte, apesar da natureza que o encarrega imediatamente de sua própria conservação, e apesar de sua consciência e sua razão que lhe prescrevem o que deve fazer e de que se deve abster. (Rousseau, 1979, p. 400)

O genebrino localizou na noção de alienação entendida como a transferência ou renúncia da própria humanidade no o eixo central de toda desumanização em sua obra, política e a educacional. Para Rousseau, qualquer sistema, seja educativo, político ou social que promova a renúncia a si mesmo (à autonomia, à consciência, à razão) é destrutivo. “Alienar é dar ou vender. Ora, um homem, que se faz escravo de um outro, não se dá; quando muito, vende-se pela subsistência.” (Rousseau, 1973, p. 32) É à luz desse núcleo inalienável da condição humana que se compreende, que pode descrever modelos alternativos de sociedade abrindo um espaço efetivo de escolha entre o que está alienado e a reconquista da autonomia:

[..] Rousseau é capaz de nos fornecer, em suas duas obras-primas de filosofia política, a descrição de modelos alternativos de sociedade, sugerindo assim a existência de um espaço no qual pode se exercer a liberdade humana de optar entre a alienação na desigualdade ou a reconquista da autonomia. E é também essa consciência da contraditoriedade do progresso (e, portanto, de suas alternativas) que assegura a unidade estrutural da sua filosofia política.. (Coutinho 2011. p, 28)

Se o espaço de escolha apontado por Coutinho entre a alienação na desigualdade e a reconquista da autonomia que a educação assume seu caráter decisivo e revolucionário. Se Rousseau descreve modelos alternativos de sociedade, é porque a sociedade se fundou em uma perspectiva da alienação, acreditar que a consciência humana uma vez esclarecida sobre sua condição de alienação, pode optar pela via da emancipação. Como ele próprio diz;

Conjuro-vos a que penetreis todos o fundo de vosso coração e consulteis a voz secreta de vossa consciência [...] confiança salutar que a razão deve à virtude; pensai que eles são de vossa escolha, que eles a justificam e que as honras, devidas àqueles que constituísteis em dignitários, recaem necessariamente sobre vós mesmos. (Rousseau, 1973. p. 227-228)

Ao conclamar cada cidadão a escutar a voz íntima da consciência e reconhecer na escolha dos governantes a responsabilidade pelos próprios destinos, Rousseau desloca o fundamento da política para o terreno moral da autonomia. Essa invocação à interioridade ética

revela que a verdadeira legitimidade repousa não na obediência cega às instituições, mas na adesão consciente às leis que o próprio homem se dá. É nesse horizonte que se delineia o projeto de uma sociedade que não aliena o indivíduo, mas realiza sua liberdade e moralidade por meio da lei instituída por todos. Portanto, o cidadão rousseauiano é aquele que supera a dicotomia entre o interesse privado e o bem público. Ele realiza sua humanidade plena não no isolamento, mas na vida da *polis*, onde a liberdade individual só se efetiva na e pela liberdade coletiva.

O cidadão necessita, enquanto viver, de Leis, Instituições e Governo, amplamente fundamentados na *Vontade Geral* e no poder soberano do povo. No campo da formação, o sentido de dependência que a frase suscita não é a uma pessoa em particular, mas ao processo da aprendizagem e aos mecanismos que os homens e as instituições podem elaborar. Sendo assim, o homem necessita, enquanto viver, amansar seu espírito, preparar-se cada vez mais para dar respostas aos desafios que o processo histórico promove. (Paiva, 2010. p. 148)

Se os desafios forem uma sociedade que não aliena o homem, mas realiza sua liberdade e moralidade por meio da lei que ele mesmo institui, manifesta-se o ideal rousseauiano de autogoverno e de virtude cívica. A reflexão de Starobinski (1991) ilumina essa tensão própria ao pensamento de Rousseau:

Rousseau não duvida de que uma ação seja possível, de que uma livre decisão possa consagrar-nos ao serviço da verdade velada. Mas quanto à natureza dessa decisão e dessa ação, ele ouve vários apelos e os exprime sucessivamente (ou simultaneamente) em sua obra: reforma moral pessoal (*vitam impendere vero*), educação do indivíduo (Emílio [...]), formação política da coletividade (Economia política [...], Contrato social [...]). A que se acrescenta, em Jean-Jacques, uma hesitação que orienta seu desejo ora no sentido de uma regressão temporal, ora no sentido do presente mais próximo, refúgio de uma consciência que se gasta a si mesma; mais raramente, no sentido de uma superação em direção ao futuro (Starobinski, 1991. p. 12)

Isto traduz o mandamento ético que sustenta um terceiro modelo, no qual o ideal republicano só se realiza quando a liberdade individual se reconcilia com a soberania coletiva.

A convocação rousseauiana para que cada cidadão escute a voz secreta da consciência e assume inteira responsabilidade pela ordem política que institui encontra um desdobramento radical e uma concretização pedagógica na obra de Paulo Freire se discernindo Starobinski (1991) acerca da “consciência que se gasta a si mesma” em Rousseau marcada pela hesitação entre regressão temporal e refúgio no presente, Freire opera uma radicalização em direção à “superação voltada ao futuro”.

Longe de se consumir na introspecção estéril, a conscientização freireana projeta a consciência como práxis histórica transformadora, na qual o desvelamento crítico das contradições sociais impulsiona os oprimidos à construção ativa de uma sociedade emancipada. De modo novamente a conscientização é o processo pelo qual os oprimidos por meio do

diálogo, desvelam criticamente as estruturas alienantes que os subjagam e assumem-se coletivamente como sujeitos da história, “É a própria consciência histórica” (Freire, 1987. p. 58)

O método gera um processo de mudança e termina por identificar-se com ele, posto que a pedagogia coincide com um estilo muito exato de prática social, o da tomada de consciência, ou melhor, o da conscientização. Certamente, esta objetivação – condicionada pela posição que o indivíduo ocupa na sociedade – pode alcançar diferentes níveis: a superação de uma atitude mágica dá, gradualmente, primeiro uma opinião vaga – freqüentemente tomada de outrem –, depois uma apreensão não crítica dos fatos e, enfim, no caso da conscientização, uma captação correta e crítica dos verdadeiros mecanismos dos fenômenos naturais ou humanos. (Freire, 1979. p. 40)

Em chave freireana, essa politicidade não se reduz ao funcionamento do Estado ou à disputa institucional, mas se enraíza na própria prática social de formar e formar-se: por isso a consciência é; “a natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre” (Freire, 2001, p. 28) Por isso em síntese dialética, a educação não é preparação para a vida política em si, meramente, todavia; “A primeira é que a educação é um ato político” (Freire 1991, p. 20). É um espaço privilegiado onde a política deixa de ser um mero funcionamento de instituições e se torna o tecido vivo da conscientização da denúncia da opressão e do anúncio coletivo de um projeto de humanização.

Segundo Freire (1991, p. 20) não há prática educativa indiferente a valores, pois ela sempre se orienta por um projeto ou sonho de sociedade, transcendendo sua mera execução técnica. Ele enfatiza diretamente que “ninguém é educador por simples acaso” e que “ninguém forma por formar”, revelando objetivos e finalidades que fazem a educação transbordar para além de si mesma, sem que isso a torne necessariamente partidária.

Uma educação como prática democrática que desperta a consciência crítica. Indiretamente, isso se manifesta em sua visão de uma escola pública como espaço de alegria e rigor intelectual, onde educadores e educandos “tiram as vendas dos olhos para melhor verem a realidade” (Freire, 1991, p. 20), superando o mal-estar cotidiano e se tornando atraente sem perder a seriedade. Assim, Freire propõe uma política educacional que capitalize o momento de liberdade das relações entre docentes, discentes, diretores, alunos e toda a comunidade escolar da merendeira aos gestores, para construir uma escola verdadeiramente democrática e popular (Freire, 1991, p. 20). Essa proposta concreta ilustra precisamente a intuição de Brandão (1981, p. 45), “porque a educação sobrevive aos sistemas e se em um ela serve à reprodução da desigualdade e à difusão de ideias que legitimam a opressão, em outro pode servir à criação da igualdade entre os homens e à pregação da liberdade”. Este é o ponto em que a educação

transcende qualquer determinação residem precisamente na finalidade democrática e libertadora.

Portanto, a convergência maior está no fim a construção de um sujeito (individual e coletivo) autônomo. A divergência fértil está nos meios e na ênfase Rousseau nos oferece a genealogia da autonomia no indivíduo, Freire nos oferece a cartografia da libertação na coletividade. O ato educativo completo, tal como sugerido por esse diálogo seria aquele capaz de simultaneamente cultivar o fundo do coração e promover o diálogo transformador⁴², entendendo que a verdadeira emancipação nunca é apenas um ato íntimo, nem apenas um grito coletivo, mas a ressonância profunda entre ambos.

5.3 Protagonismo Educativo

O reconhecimento do educando como protagonista do processo educativo constitui um ponto de convergência fundamental entre Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire ainda que cada um conceba esse protagonismo de maneiras distintas e historicamente situadas. Ambos rejeitam uma educação que reduz o aprendiz a um depositário passivo de conteúdos afirmando inversamente que a formação humana emerge do engajamento ativo e reflexivo do sujeito com a realidade.

O fim último dessa formação é a constituição do homem autônomo, capaz de guiar-se pela própria razão e consciência, não pela opinião alheia. Essa autonomia é, fundamentalmente liberdade interior na capacidade de resistir às pressões sociais corruptoras e de agir conforme a própria inteligência moral. Rousseau (1979) acredita que um educando verdadeiramente protagonista é aquele que aprendeu a pensar por si, a julgar com independência e a manter-se fiel à sua natureza bondosa frente às convenções vazias.

Em Paulo Freire, o protagonismo assume dimensão dialógica coletiva e politicamente consciente. O educando freireano não é um indivíduo isolado em processo de autoformação, mas um sujeito histórico e social, portador de cultura linguagem e experiências significativas. Seu protagonismo realiza-se no encontro dialógico com outros sujeitos colegas, educador, comunidade mediante o qual todos, simultaneamente, aprendem e ensinam. Os “temas geradores” de Freire (1987, p. 50) emergem exatamente dessa realidade vivida “O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento

⁴²Simultaneamente cultivar o fundo do coração (no sentido rousseauiano da consciência moral íntima) (Rousseau, 1979. p. 24) e promover o diálogo transformador (na linha freireana da conscientização) revela uma tensão fecunda entre interioridade e exterioridade na formação humana. (Freire, 1987. p. 72)

em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores”.

Esse protagonismo dialógico pressupõe, contudo, uma reconfiguração radical da relação pedagógica entre educador e educando. Em Rousseau, essa a relação manifesta-se na dinâmica entre o infante (Emílio) e o preceptor, caracterizada por uma mediação indireta e discreta.

O preceptor não instrui diretamente, mas orchestra experiências que provocam a descoberta autônoma “coloca-se ao lado” do educando, retirando obstáculos e criando situações pedagógicas naturais. Como ensina Rousseau (1979, p. 133), o preceptor deve fazer com que o infante “Mas, para alimentar sua curiosidade, não vos apresseis nunca em satisfazê-la. Ponde os problemas ao seu alcance e deixai-o que os resolva. Que nada saiba, porque vós lho dissestes, e sim porque o compreendeu sozinho”. Essa relação assimétrica, mas não autoritária, fundamenta-se no respeito aos ritmos naturais do desenvolvimento onde o preceptor é arquiteto silencioso da liberdade.

Em contraste, Freire propõe uma relação simétrica entre educador e educando na qual ambos são sujeitos do ato educativo em reciprocidade horizontal (Freire, 2011, p. 18). Diferentemente do preceptor rousseauiano, o educador freireano não media de fora, mas co-intenta o mundo junto ao educando, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Essa relação dialógica dissolve a dicotomia tradicional, transformando a autoridade docente em autoridade compartilhada a transformação da relação hierárquica, onde educador e educando aprendem mutuamente.

Nessa pedagogia dialógica, o educando é protagonista não apenas porque aprende ativamente, mas porque sua voz sua experiência e sua visão de mundo são reconhecidas como válidas e fundantes do processo educativo. Diferentemente de Rousseau que busca proteger o educando das influências sociais corrompidas, Freire parte da realidade social concreta muitas vezes marcada por opressão e injustiça como ponto de partida para a conscientização.

O aluno freireano aprende a “ler o mundo para poder ler a palavra” (FREIRE, 1987, p. 9), ou seja, compreende que todo conhecimento emerge de uma situação histórica e que a leitura crítica da realidade é condição para a libertação. Paralelamente, Emílio também lê o mundo não através de livros ou lições abstratas, mas pela experiência sensorial direta com a natureza e os obstáculos concretos.

O aluno rousseauiano representado paradigmaticamente por Emílio é aquele que aprende fazendo, experimentando, enfrentando obstáculos e resolvendo problemas por sua própria conta. Como afirma Rousseau (1979, p. 111), “Viver é o ofício que lhe quero ensinar”. O conhecimento não é transmitido emerge da interação sensorial e prática com o mundo,

mesmo que esse mundo em primeira estância é averiguado pela educação negativa. Emílio descobre a geografia ao orientar-se numa floresta, como; “O educador que, ensinando geografia, “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se”. (Rousseau, 1979, p. 44) compreende a ética ao vivenciar as consequências de seus atos, aprende a linguagem não por lições abstratas, mas pela necessidade comunicativa que brota de sua experiência.

Diante dessa processualidade educativa distinto objetivo de Rousseau é formar um novo homem autônomo e natural, “formar um bom, para o germe de uma sociedade justa”. Na tese de Wilson Paiva, *Da reconfiguração do homem*, chega a esse sentido;

“[...] a tarefa de fazer do homem um ser autônomo e livre, devidamente preparado para opor-se ao estado de depravação ao qual a humanidade chegou, resistindo o máximo possível à influência das paixões, dos vícios e às falsas soluções que podem aparecer. Ou seja, trata-se da tarefa de pensar todas as possibilidades de formar um homem natural bem preparado para viver no meio social.” (Paiva, 2010. p. 08)

O núcleo regenerador da pedagogia rousseauiana constitui o coração de seu projeto transformador ressoa na pedagogia da existência como prática de liberdade originária, formar sujeitos que não se submetem passivamente às determinações históricas da degradação, como em Freire “É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (Freire, 1979, p. 22). despertando a consciência histórica contra opressões concretas. O preceptor rousseauiano e o educador dialógico freireano atuam como catalisadores dessa regeneração, orquestrando experiências e diálogos que elevam o educando de objeto passivo a sujeito ativo da própria existência.

Essas duas concepções de protagonismo refletem pressupostos antropológicos e contextos históricos distintos. Rousseau, opera a partir de uma crítica ao artificialismo das convenções e à corrupção moral da sociedade de seu tempo propondo uma educação que restaure a autenticidade individual.

5.4 A prática educativa da liberdade

Na prática educativa da liberdade, a existência, a crítica e a transformação se entrelaçam como dimensões inseparáveis do ato de educar. A liberdade deixa de ser uma aspiração abstrata para tornar-se experiência concreta de formação, na qual os sujeitos se reconhecem como seres inacabados, históricos e comprometidos com a transformação do mundo. Nesse horizonte, a autonomia revela-se como a capacidade de pensar, julgar e agir com os outros e não contra eles,

fazendo da humanização um processo contínuo de conscientização e de responsabilidade ética e política.

A prática educativa da liberdade não é um monólogo, mas um encontro. Silva (2008, p. 129) explica: “A formação da imagem demarca um lugar para o vivente na relação com o Outro. [...] as relações que o homem realiza durante a sua vida estão pautadas, na maioria das vezes, pela repetição de uma mesma situação em diferentes contextos”. O educador, longe de ser um mero transmissor, é aquele que, ocupando o lugar do Outro, permite ao educando reconhecer-se como sujeito em relação.

A relação é práxis existencial operada e afim superar a prática bancária ao instaurar a centralidade do diálogo vivo da corporificação das palavras e da ação-reflexão sobre o mundo. Nesse movimento, conhecimento, livro e liberdade deixam de ser objetos externos e passam a constituir modos de existir, tornando homens e mulheres conscientes de si mesmos como sujeitos históricos, chamados a escolher e a intervir na realidade que os condiciona. “os homens [...] porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um ‘corpo consciente’, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade” (Freire, 1987, p. 51). Na experiência docente libertadora, todos os detalhes são importantes para o educando, como a coerência entre o que se diz e o que se faz.

Além disso, “não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem” (Freire, 2011a, p. 32). Nesse sentido é que Rousseau dava corpo às palavras quando permitia que o Emílio aprendesse pela experiência e pela natureza, pois elas são quem ensinam nessa primeira fase, não o verbo. Por meio da educação negativa, no sentido de proteger o educando dos vícios, é que o educador não usará da eloquência, mas dos exemplos. E, para dar corporeificação às palavras, não será nem licencioso, nem autoritário.

O educador em *Emílio* caracteriza-se por não ser nem licencioso nem autoritário, o que o aproxima da concepção freireana de educador. Quando Freire responde sobre o professor é autoritário quando não respeita a curiosidade do educando, sua inquietude, sua linguagem, quando faz ironias com o aluno ou ordena que ele se “ponha em seu lugar” (2011a, p. 42). Já o professor licencioso é aquele que não estabelece limites para a liberdade do aluno, que não ensina e que não compreende a experiência formadora do educando.

Além disso, o educador, autoritário ou licencioso, passará pela vida dos educandos e deixará sua marca, visto que “o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do

educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licencioso rompe com a radicalidade do ser humano [...]” (Freire, 2011a, p. 42).

O professor espontaneísta não tem “inteireza”, pois não se assume nem pela liberdade nem pela autoridade, observa Freire (2015, p. 79). Ou então, como Rousseau (1979, p. 49) escreve: “pois se esses vulgares raciocinadores confundem a licença com a liberdade, e a criança que tornamos feliz com a criança mimada, ensinemo-los a distingui-las”. Isso significa que a liberdade do educando, na sala de aula, precisa de limites “para que não se perca na licenciosidade”, porém, ao mesmo tempo, a voz da educadora não pode “falsear a verdade” ou “mentir” (Freire, 2011a, p. 11).

Da relação contraditória entre liberdade e autoridade que pode ser explicada. “Vimos como a literatura da liberdade e da dignidade — com seu foco no homem autônomo perpetuou o uso da punição, justificando-o diante de técnicas não punitivas consideradas inoperantes” (Gadotti, 2008, p. 294). Nesse contexto, é importante observar como essa tensão entre autonomia e punição também se reflete na história educacional brasileira, especialmente quando analisamos o papel dos jesuítas no processo formativo colonial.

Na história do Brasil, dois fatos da época em que Rousseau escrevia seus livros são importantes. Um deles é a expulsão dos jesuítas em 1759 pelo Marquês de Pombal e outro é a Inconfidência Mineira, sob liderança de Tiradentes (morto em 21 de abril de 1792). Ambos os acontecimentos marcam um período de transição, no qual se percebe a influência das ideias iluministas e o início de uma nova concepção de educação. O primeiro tem a ver com a passagem da responsabilidade pela educação às mãos do Estado, como um dever e um direito público, e o segundo com a busca de alternativas políticas que favorecessem a liberdade. Em ambos se sente pulsar as ideias revolucionárias de Rousseau que, por essa época, muitos estudantes da elite brasileira absorviam nas universidades de Portugal e da França (Streck, 2012, p. 9).

Entretanto, compreender esses movimentos históricos não basta. É preciso também refletir sobre como suas marcas permanecem nas práticas pedagógicas. Não obstante, se o educador sabe e tem consciência crítica do contexto em que cresceram homens e mulheres colonizados desde a chegada dos portugueses e jesuítas que interditaram a palavra dos nativos, se sabe como parte da história; ele questionará a educação (ou formação) que teve e o quanto ela ainda se revela na sua prática pedagógica. Podemos dizer que tivemos (e, talvez, ainda temos) uma educação “paternalista, vertical e antidemocrática” (Freire, 2003, p. 39). Uma concepção e uma prática bancárias que mantêm consciência ingênua e interditam a curiosidade de homens e mulheres.

A curiosidade, tanto no educador, quanto no educando, deve ser exercitada. Para Freire (2011a, p. 72), o educador precisa exercer sua curiosidade, caso contrário, não irá aprender, nem ensinar, e sua curiosidade permanecerá reprimida. Quando ela é “castrada”, prevalece a memorização mecânica e repetitiva da educação bancária, indo de encontro à educação como prática da liberdade.

Daí a necessidade de estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de *respostas* a perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles [...] é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e aluno se assumam *epistemologicamente curiosos* (Freire, 2011a, p. 44, grifo meu).

A superação do estado de ingenuidade para a criticidade não ocorre mecanicamente, por isso, é uma das “tarefas precípuas da prática educativo-progressista” (Freire, 2011a, p. 24) ajudar no desenvolvimento de uma curiosidade “crítica insatisfeita, indócil”. A curiosidade sobre o mundo nos leva para uma curiosidade sobre a palavra. Um texto, muitas vezes, diz Freire (2015, p. 72), não se “entrega” à curiosidade de quem está lendo, a ponto de desejar “desnudar suas verdades”. A “curiosidade epistemológica” é que, ao tomar distância do objeto a ser compreendido e lido, desperta aquele gosto e, ao se aproximar novamente, desvendará seus mistérios.

Para além, conforme nos ensina Rousseau (1979, p. 86), de nada adianta buscar os melhores métodos para ensinar a ler, inventar escrivatinhas ou mostrar mapas, se o “desejo de aprender” não for despertado na criança. Isso significa que o processo de ensino-aprendizagem se realizará se o desejo de aprender existir, ou se a curiosidade for despertada. Daí que se faz primordial que educadores e educadoras valorizem a imaginação e curiosidade dos educandos e educandas. Mas, afinal, quem irá educá-los: o educador ou o educando? Freire (2011a, p. 18) escreve que, se durante a formação o futuro educador aceita que o formador é o sujeito que o forma e ele é objeto a ser formado, isso significa que ele aceita passivamente os conteúdos e conhecimentos a ele transferidos.

Nessa perspectiva, o educador entende que no futuro ele é quem será o “falso sujeito da ‘formação’ do futuro objeto” (Freire, 2011. P18). Entretanto, como afirma Rousseau (1979),

como uma criança poderá ser bem educada por alguém que não foi bem educado? À luz da pedagogia da existência, compreendemos que educar é um ato que se faz no encontro entre sujeitos em construção ambos aprendendo e se transformando no processo. Assim, como defendemos ao longo desta pesquisa, o conhecimento e a liberdade não são dados prontos, mas se constroem gradualmente, na experiência de existir e educar-se mutuamente.

O educador, da mesma maneira que não deposita o conhecimento em um educando passivo ou desprovido de experiência, também não deposita a liberdade. Esta será construída pelo próprio educando, inclusive enquanto discente afirma que a experiência discente é fundamental para a experiência docente. Ele diz que o educador ou educadora vai se preparando para assumir sua autoridade quando vivencia criticamente sua liberdade de educando. Para se reconhecer educando, o educador, ou a educadora, precisa ser humilde, qualidade que exige coragem e confiança em si e nos outros, diz Freire (2015, p. 118). Ele acredita que a humildade nos ajuda a reconhecer o seguinte: “ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo”. Para dialogar, para ser e estar educando-educador ou educador-educando, a arrogância do “sabichão” (Freire, 2015, p. 119) precisa ser posta de lado.

Afinal, como vou “ouvir o outro, como dialogar, se só ouço a mim mesmo, se só fala a si mesmo durante horas e horas e o educando nunca é ouvido e sua leitura de mundo nunca é considerada? Como haverá diálogo se o professor faz apenas uma “exibição do verdadeiro pedante, da qual [a criança] não terá compreendido uma única ideia”? (Rousseau, 1979, p. 145). Essa é na verdade, a postura do professor autoritário, o qual pensa que seu discurso e seus saberes irão iluminar, como relata Freire (1987, p. 33), “a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância [...]”. No entanto, o que Freire (2015, p. 174) defende é que educandos e educadores se tornem sujeitos cognoscentes, educador-educando e educando-educador educados. Nesse movimento dialético de “ensinar e aprender” é que se realiza o “conhecer e reconhecer”, ou seja, “o educando vai conhecendo o ainda não conhecido e o educador, re-conhecendo o antes sabido”. Sob essa ótica, Kant (2006) comenta que existe uma diferença entre o *professor*, aquele que ministra a educação oferecida pela escola, e o *governante*, aquele que guia o educando para a vida e permite que ele use a reflexão e a liberdade.

Como resultado, Freire (2015, p. 51) defende que não existe docência sem discência por quê;

“[...] quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno

aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.”,(Freire, 2015. p. 51)

A educação libertadora não se dá sem liberdade, autonomia e conhecimento. À medida que a autonomia vai sendo construída por meio do conhecimento, do saber e do livro, junto da corporeificação das palavras, da leitura do mundo, da palavra e da natureza, da curiosidade epistemológica e da educação libertadora do educador, é que a liberdade vai ocupando um espaço que antes, segundo Freire (2011, p. 36), era ocupado pela “dependência”. Para o pedagogo pernambucano, a autonomia (assim como a liberdade) vai sendo constituída na vida de homens e mulheres, ela não acontece repentinamente, mas a partir das decisões que se vai tomando.

Cada sujeito é responsável pela autonomia e escolhas que realiza: ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não.

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (Freire, 2011, p. 73).

O Emílio, por exemplo, não amadurece repentinamente, aos 25 anos. Ele, desde o nascimento, foi educado pelo preceptor para ser livre, num primeiro momento com os movimentos do seu corpo e com a natureza educando-o. Posteriormente, ao entrar na vida adulta, foi conhecendo a liberdade por meio do saber e dos livros e esse processo culminou em sua plenitude quando se uniu com a Sofia – sua guia libertadora. Enfim, liberdade, autonomia e conhecimento é um processo que vai se construindo e se constituindo. Por fim, tudo isso, segundo Freire (2015c, p. 177), tem a ver com “saber e crescer”, ou “sabedoria e crescimento”, visto que “o processo de saber implica o de crescer. Não é possível saber sem uma certa forma de crescimento. Não é possível crescer sem uma certa forma de sabedoria”. Finalmente, o educador, ou a educadora, educará o educando para que ele seja livre e autônomo.

Assim, a pedagogia da existência se traduz no movimento contínuo de saber e crescer de que fala Freire (2015c), no qual educador e educando se constituem mutuamente em um processo de formação que é, ao mesmo tempo, conhecimento e autotransformação. Educar, portanto, é um ato existencial: um exercício de liberdade que reconhece o humano como um ser em devir, capaz de aprender com o mundo e de recriá-lo. Nessa perspectiva, a educação deixa de ser mera transmissão de conteúdos e torna-se experiência de sentido, autonomia e reinvenção de si no encontro com o outro e com a realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais desta dissertação retomam o caminho percorrido ao longo da pesquisa, buscando refletir sobre os principais resultados alcançados e as contribuições teóricas e pedagógicas que emergem do diálogo entre Rousseau e Paulo Freire à luz da prática educativa da liberdade apoiada em uma pedagogia da existência. Este momento não pretende encerrar o tema, mas antes abrir novas possibilidades de leitura e aprofundamento reconhecendo que toda reflexão sobre a formação humana é em si mesma um processo inacabado e dinâmico. Partindo das questões que nortearam o estudo especialmente a constituição da concepção de ser humano e seus desdobramentos para a educação como prática de liberdade, esta seção propõe uma síntese interpretativa que evidencia o alcance e a atualidade desse encontro filosófico-pedagógico.

A presente investigação teve origem em um percurso de iniciação científica dedicado ao estudo do pensamento de Jean-Jacques Rousseau o qual se desdobrou na proposta de estabelecer um diálogo comparativo com a obra de Paulo Freire, tendo como eixo articulador o conceito de pedagogia da existência.

O primeiro passo da construção consistiu em narrar o percurso acadêmico-pessoal que originou a pesquisa. A introdução não se limitou a apresentar o tema mas revelou sua gênese vivencial: a iniciação científica no PIBIC/UFPA, os planos de trabalho sobre Rousseau e John Locke, a percepção da influência rousseauiana em pedagogos do século XX. Esse movimento inicial não foi meramente autobiográfico tratou-se de uma estratégia epistemológica para situar o leitor no horizonte de onde emergiu a questão de pesquisa, demonstrando que a indagação teórica nasceu de um solo concreto de estudos e inquietações.

Desta indagação se faz a aproximação entre duas tradições filosófico-educativas distintas, porém convergentes em sua preocupação com a formação humana e a emancipação do sujeito, a pesquisa buscou compreender de que modo cada autor concebe a existência como fundamento da ação educativa. A questão central que orientou este estudo pode ser formulada nos seguintes termos: como se constitui a concepção de ser humano na *pedagogia da*

existência em Rousseau e Paulo Freire, e quais são seus desdobramentos para a compreensão da educação como prática da liberdade?

Delimitou-se como objetivo geral desta pesquisa compreender a formação humana como prática de liberdade no âmbito da *pedagogia da existência*, a partir da aproximação entre as concepções educativas de Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire. Os objetivos específicos concentraram-se em: analisar os métodos educativos propostos por cada autor — em Rousseau, a *educação negativa*; em Freire, a *educação dialógica*, evidenciando seus pontos de convergência e divergência quanto ao princípio da autonomia; e examinar a relevância ontológica e pedagógica das relações entre homem e sociedade, natureza e cultura, nas quais se revelam suas concepções antropológicas, indissociáveis de uma crítica social e de uma perspectiva de teoria crítica da educação.

A justificativa ancorou-se na crise contemporânea da educação, marcada por processos de desumanização e mercantilização, defendendo a urgência de resgatar uma perspectiva humanista e libertadora que compreenda o educando como sujeito de seu próprio vir-a-ser. A pesquisa assumiu relevância acadêmica ao preencher lacuna identificada no estado do conhecimento: não havia produção que desenvolvesse a “pedagogia da existência” como conceito unificador entre Rousseau e Freire.

Para tal, o percurso metodológico adotado fundamentou-se em uma abordagem qualitativa de inspiração hermenêutica orientada pela busca do sentido das concepções educativas nos contextos em que foram formuladas e em seu diálogo sob uma finalidade, a liberdade. Essa abordagem articulou análise teórico-conceitual leitura comparativa das obras centrais *Emílio*, *Discurso sobre a desigualdade* e *Contrato social*, de Rousseau; *Pedagogia do oprimido*, *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia da autonomia* de Freire, bem como uma cuidadosa contextualização histórico-filosófica.

Mas até que ponto é possível compreender Rousseau e Freire “a partir de dentro” de seus próprios referenciais históricos, sem que nossa leitura contemporânea os submeta inevitavelmente a uma releitura anacrônica? A opção pela hermenêutica gadameriana mostrou-se particularmente fecunda precisamente por enfrentar essa tensão constitutiva da compreensão, permitindo uma “fusão de horizontes” entre intérprete e textos clássicos. Essa abordagem possibilita não apenas respeitar a alteridade histórica das categorias analisadas, mas também fazer emergir de modo crítico e consciente as ressonâncias fecundas que iluminam o horizonte contemporâneo da reflexão pedagógica, sem cair na armadilha de uma neutralidade impossível ou de uma aplicação acrítica de conceitos clássicos às questões do presente.

O estado do conhecimento (2016-2025) identificou corpus reduzido (dois trabalhos), confirmando a originalidade da pesquisa ao propor a pedagogia da existência como categoria mediadora capaz de revelar a unidade profunda entre os autores no primado da liberdade como fundamento do ato educativo.

A introdução delineou, nos pressupostos teóricos fundamentais que sustentam esta investigação. Destacou-se, em primeiro lugar a distinção proposta por Suchodolski entre **pedagogia da essência e pedagogia da existência**, como chave interpretativa para compreender as diferentes formas de conceber o processo educativo. Nessa linha, reconheceu-se em Rousseau um precursor da pedagogia da existência, ao defender uma educação enraizada na vida concreta e orientada pela autenticidade da experiência humana.

Ressaltou-se, ainda o papel mediador da Escola Nova e de John Dewey na transmissão e reformulação desse legado, contribuindo para a constituição de uma pedagogia voltada à experiência e à ação. Por fim, enfatizou-se a apropriação crítica de Paulo Freire, que radicaliza a dimensão política da existência ao transformar a experiência educativa em processo de conscientização, diálogo e práxis libertadora.

Esse movimento introdutório configurou o horizonte de compreensão a partir do qual se desdobraram as análises subsequentes sobre as antropologias filosóficas de Rousseau e Paulo Freire. No pensamento rousseauiano, destacaram-se categorias fundamentais como a *bondade natural*, a *perfectibilidade*, a distinção entre *amor de si* e *amor-próprio*, e o princípio da *educação negativa*, que articulam uma visão de formação enraizada na natureza e orientada ao desenvolvimento autônomo do sujeito. Já na antropologia freireana, sobressaem conceitos como *inacabamento*, *ser mais*, *conscientização* e *dialogicidade*, os quais reafirmam a existência humana como processo histórico de autorrealização e libertação. O diálogo entre ambos revelou uma convergência antropológica essencial a compreensão do ser humano como projeto em permanente construção, bem como divergências criadoras que longe de opor seus sistemas de pensamento, fecundam-se mutuamente ampliando as possibilidades críticas da filosofia da educação e reafirmando a atualidade de uma pedagogia orientada à liberdade e à dignidade da existência.

Essa convergência conceitual encontra sua expressão mais plena na reflexão sobre a formação humana, desenvolvida nesta dissertação como eixo articulador entre antropologia filosófica e pedagogia. Compreendida como processo de *vir-a-ser* — mas também como relação constitutiva do homem com a sociedade, ela envolve autoconhecimento, abertura ao outro e compromisso ético-político com o mundo. Em Rousseau e Freire, a formação humana

revela-se como o lugar privilegiado em que a existência se torna educativa e a educação se afirma como experiência de humanização e liberdade.

É importante esclarecer que esta pesquisa não se apoia diretamente na filosofia existencialista, mas fundamenta-se na tradição pedagógica da formação (*Bildung*) e na antropologia crítica que atravessa Rousseau e Freire. Ainda assim ressoa com a afirmação de Sartre no ensaio *O existencialismo é um humanismo*: (1973, p. 12) “o homem é responsável por aquilo que é.”. Assim, a prática pedagógica da formação concretiza esse humanismo, tornando-se o espaço histórico em que o ser humano assume responsabilidade por sua própria existência, construindo-se como sujeito livre e solidário por meio da educação como práxis transformadora.

A segunda seção desta dissertação dedicou-se a uma reconstrução das fundamentações histórico-filosóficas da formação humana, realizando um movimento de caráter arqueológico que permitiu situar a *pedagogia da existência* de Rousseau e Freire no interior de uma ampla tradição pedagógica ocidental, cujas raízes remontam à Grécia clássica. Longe de constituir-se em mera introdução contextual, esse percurso assumiu um sentido crítico-problematizador, ao evidenciar que as noções de formação, natureza humana e liberdade emergem historicamente como respostas às tensões entre determinismo e autonomia, e que a formação humana tem uma intrínseca conexão com a sociedade, em seu papel formativo. Assim, essa seção configurou-se como um alicerce teórico-conceitual imprescindível para compreender as categorias que orientaram as análises posteriores e ao mesmo tempo em que desafiou a leitura linear da história da educação, propondo uma reinterpretação filosófica dos fundamentos da formação humana à luz da modernidade e de suas rupturas.

Demonstrou-se, inicialmente que a paideia grega não se limita a um modelo educativo arcaico mas constitui a matriz antropológica e filosófica fundante do pensamento pedagógico ocidental. Mais do que um sistema de instrução, ela expressa uma visão de homem e de mundo em que a educação é compreendida como o próprio caminho de realização da essência humana um processo consciente, deliberado e ético de *configuração do ser*. Na noção de *Bildung*, que se entrelaça historicamente à herança grega, encontra-se a ideia de uma formação relacionada a cultura vinculada à harmonia entre corpo, alma e pólis, em que o cuidado de si converte-se em compromisso com a comunidade e com a busca do bem comum.

Essa concepção fundacional inaugura a intuição de que o humano não nasce pronto, mas se forma a si mesmo por meio da educação, num movimento contínuo de aperfeiçoamento e autotranscendência. A metáfora do oleiro que modela o barro ou do escultor que extrai a forma da pedra bruta simboliza o processo de vir-a-ser que define a existência humana. Essa

descoberta perpassa a história da filosofia da educação, ecoando na educação natural de Rousseau, que valoriza o desenvolvimento autônomo do aprendiz em consonância com a natureza e na pedagogia libertadora de Freire, para quem o ser humano é um ser inacabado que se constrói pela práxis, pela conscientização e pela abertura ao outro em direção ao *ser mais*

A análise evidenciou, ainda, que a autonomização da pedagogia como saber sistemático operada pelos sofistas e por Sócrates no contexto da pólis democrática constitui o momento em que a educação deixa de ser mera prática social e se torna reflexão teórica sobre seus fins, métodos e fundamentos. Este movimento revelou a tensão constitutiva entre duas finalidades formativas que perpassarão toda a história da pedagogia, a educação como conservação da ordem estabelecida usamos (Aristóteles) como ilustração e a educação como transformação do sujeito e da sociedade (Platão), não definindo suas filosofias a essas constatações, mas exibindo em suas formulações teóricas esses dois aspectos. Tal tensão longe de resolvida reaparecerá em Rousseau como resistência à corrupção social e em Freire como práxis revolucionária de libertação dos oprimidos.

A seção demonstrou, em seguida que a modernidade particularmente o Iluminismo operou uma virada decisiva ao deslocar o fundamento da formação da autoridade externa (Deus, tradição, revelação) para a autonomia do sujeito racional. Em Comenius, a pedagogia torna-se sistema; em Locke, a mente é *tabula rasa* moldada pela experiência e a educação é processo de construção gradual do conhecimento; em Kant, finalmente, a *Bildung* alcança sua formulação filosófica mais acabada: formar é esclarecer, é conduzir o homem à maioridade, é capacitá-lo a ousar servir-se de seu próprio entendimento. O imperativo *Sapere aude* sintetiza o ideal formativo moderno, ideal que Rousseau, paradoxalmente ao mesmo tempo radicaliza e subverte ao desconfiar da razão desencarnada e ao recolocar a natureza e o sentimento como fundamentos da autonomia autêntica.

Neste ponto, a análise alcançou seu núcleo conceitual mais fecundo: a noção rousseauiana de perfectibilidade, ambivalente por natureza — capaz tanto de impulsionar a elevação moral quanto de provocar a degeneração social —, constitui uma das categorias mais decisivas para compreender a dialética da formação humana. Apropriada pela tradição filosófica alemã como princípio positivo de *Bildung*, ela foi reinterpretada não como ameaça à bondade natural, mas como potência criadora da cultura e possibilidade de realização da essência humana na e pela história. Essa releitura, operada por Kant e seus sucessores, deslocou o horizonte do pessimismo do *Segundo Discurso* para uma visão teleológica da humanidade, em que a perfectibilidade se converte em vocação ontológica — a tendência constitutiva do homem a aperfeiçoar-se por meio da razão, da moralidade e da educação.

É precisamente essa chave hermenêutica que, séculos depois, permitirá a Paulo Freire ressignificar o inacabamento humano, não como carência ou privação, mas como potência libertadora. O inacabamento torna-se em Freire a condição de possibilidade para a *conscientização* e a *práxis transformadora*, um modo de existir que reconhece a historicidade do ser e sua abertura permanente ao “ser mais”. Assim, o que em Rousseau se configurava como tensão entre natureza e cultura, em Freire se afirma como movimento ético e político de autotranscendência, no qual a educação emerge como o espaço privilegiado de realização da liberdade humana.

Por fim, a seção articulou esses fundamentos ao horizonte existencial que permeia e orienta toda a investigação. Mostrou-se que a pedagogia da existência, tal como se delineia no diálogo entre Rousseau e Freire, não surge de modo isolado mas se inscreve em uma longa tradição de pensamento que compreende a formação humana como um movimento de autoconstituição um *vir-a-ser* em que o homem se faz sujeito de si mesmo na relação com o mundo e com os outros. Essa concepção rompe com toda perspectiva essencialista de natureza humana, concebendo a existência como projeto em aberto, sempre inacabado, que se constrói historicamente na tensão criadora entre liberdade e responsabilidade, herança cultural e projeto pessoal, conservação e transformação.

Assim, a educação aparece não apenas como mediação ética entre o “ser” e o “poder ser”, mas como dimensão fundante da existência, onde o humano se realiza pela reflexão, pela ação e pelo compromisso com a própria historicidade. Nesse horizonte, a pedagogia da existência afirma-se como prática de liberdade e de criação de sentido um contínuo exercício de tornar-se humano no interior das condições históricas e sociais que nos constituem

Deste modo, a seção “Fundamentações da Formação Humana” transcendeu o mero contexto histórico para fornecer as categorias analíticas fundamentais *paideia*, autonomia, perfectibilidade, *Bildung*, *práxis* que retomadas de modo dialético nas análises subsequentes permitiram compreender Rousseau e Freire não como ilhas teóricas isoladas, mas como momentos articulados de uma mesma tradição emancipatória. Essa tradição inaugurada pela indagação grega sobre o que significa formar um homem (*paideia* como cuidado da alma e da pólis), evolui ao longo dos séculos até alcançar a questão contemporânea de como formar sujeitos capazes de transformar um mundo marcado pela opressão e pela desigualdade uma pergunta que encontra em Rousseau sua radicalização naturalista e em Freire sua concretização político-pedagógica.

A terceira seção desta dissertação dedicou-se a desvelar o núcleo antropológico-pedagógico do pensamento de Jean-Jacques Rousseau, revelando que sua filosofia educacional

transcende o âmbito de um tratado técnico sobre métodos de ensino para se afirmar como uma resposta existencial e radical ao diagnóstico da civilização moderna como processo de degeneração moral, alienação do ser e perda da autenticidade humana. Longe de propor uma pedagogia instrumental, Rousseau oferece uma antropologia crítica da modernidade, em que a educação aparece como contraponto ético à corrupção social e como via privilegiada para a reconquista da liberdade natural.

A análise percorreu de forma sistemática e articulada, as categorias fundamentais que estruturam essa visão: bondade natural, perfectibilidade, amor de si e amor-próprio, educação negativa. Essas categorias convergem para uma concepção metodológica do autor de demonstrar o percurso ontogenético, mas também filogenético no que compete um desenvolvimento interior (conquista da autonomia moral) e resistência à dependência social (recusa das relações de dominação), configurando a educação como práxis de reconciliação entre natureza e cultura.

Demonstrou-se, inicialmente, que a distinção entre homem natural e homem social operada no *Discurso sobre a Origem da Desigualdade* não é um recurso retórico ou uma hipótese histórica ingênua, mas o fundamento ontológico de toda a crítica rousseauiana.

Ao reconstruir, por subtração conjectural a figura do homem no estado de natureza, Rousseau não pretende restaurar um passado irrecuperável, mas estabelecer o critério a partir do qual se pode mensurar o grau de corrupção da sociedade civil e sobretudo, indicar a direção para uma possível reconciliação do homem consigo mesmo. O estado de natureza funciona, assim, como princípio regulador uma bússola que orienta a educação e a política na tarefa de restaurar, em nível superior, a liberdade e a bondade.

A análise evidenciou que a perfectibilidade faculdade distintiva e quase ilimitada que caracteriza o gênero humano constitui o eixo ambivalente da antropologia rousseauiana. Longe de ser um dom glorioso que eleva o homem acima dos animais, a perfectibilidade é uma potência, sob o impulso das circunstâncias, desenvolve a razão e a linguagem, mas é também ela que quando capturada pelo *amour-propre*, produz a tirania, a desigualdade e a infelicidade. Esta ambivalência é decisiva para a pedagogia da existência: se o homem não possui uma essência fixa, mas se faz e se desfaz historicamente, se sua natureza é, paradoxalmente a de não ter natureza pronta, então a educação não pode ser transmissão de um modelo pré-estabelecido, mas cuidado e cultivo de um ser que precisa aprender a governar-se a si mesmo.

Demonstrou-se, em seguida que a educação negativa coração do projeto pedagógico do *Emílio* não significa ausência de educação, tampouco espontaneísmo ingênuo. Ao contrário, ela representa uma estratégia defensiva e protetora de altíssima complexidade, na qual o

preceptor atua como arquiteto silencioso da liberdade. Sua tarefa não é ensinar virtudes ou verdades abstratas, mas preservar o coração do vício e o espírito do erro, criando as condições para que a bondade natural da criança não seja prematuramente corrompida pelas paixões artificiais e pelas opiniões falsas da sociedade. A originalidade radical de Rousseau reside em compreender que na infância a melhor forma de ensinar é não ensinar ou, mais precisamente, ensinar apenas pela mediação das coisas e pelas consequências naturais dos atos, nunca pela autoridade da palavra vazia.

A análise aprofundou, a passagem da liberdade natural à autonomia racional, demonstrando que Rousseau não opõe natureza e cultura de forma maniqueísta, mas concebe a educação como o processo de transfiguração do instinto em virtude da necessidade em escolha, da dependência em autogoverno. A “liberdade bem regrada” expressão que sintetiza o equilíbrio precário entre espontaneidade e disciplina, entre desejo e possibilidade é a matriz na qual se forja o sujeito autônomo: aquele que não obedece a outrem, mas às leis que sua própria razão reconhece como justas; aquele que não age por medo ou por conveniência, mas por consciência e por dever.

Evidenciou-se, que o Emílio não é educado para si mesmo, mas para a sociedade não como indivíduo egoísta, mas como cidadão responsável. O isolamento pedagógico dos primeiros anos, longe de representar uma fuga do mundo social, constitui preparação essencial para nele ingressar como sujeito autônomo, livre das opiniões alheias e das paixões artificiais. A articulação profunda entre *Emílio* e *Contrato Social* revela que educação natural e ordem política legítima são faces complementares de um mesmo projeto emancipatório de formar o homem capaz de reconhecer-se como cidadão, como parte indivisível de um corpo coletivo cuja lei fundamental é a vontade geral.

O cidadão rousseauiano não anula sua individualidade na coletividade, mas a realiza plenamente na e pela participação na soberania popular. A liberdade particular encontra sua consumação na liberdade comum, pois só na adesão consciente à lei que se dá a si mesmo o indivíduo se afirma verdadeiramente como sujeito político e moral. Assim, a educação rousseauiana culmina na reconciliação entre natureza humana e vida civil.

Deste modo, a seção dedicada a Rousseau demonstrou que sua pedagogia da existência centrada na proteção da liberdade natural, no respeito aos ritmos vitais do desenvolvimento no cultivo da autonomia racional e na preparação para a vida civil constitui uma das reflexões mais radicais e fecundas sobre a formação humana no pensamento ocidental. Rousseau (1973) não se limita a diagnosticar a alienação do homem na sociedade corrompida; ele oferece um caminho concreto pedagógico, político e ético para que o ser humano, em vez

de resignar-se à servidão voluntária, reconquiste no plano da consciência e da ação, a liberdade que é sua vocação originária.

É precisamente esse legado vital a liberdade como conquista existencial, a educação como prática de humanização, a autonomia como resistência à opressão que reinterpretado e radicalizado por Paulo Freire, constituirá o núcleo pulsante da pedagogia da existência que esta pesquisa se propôs investigar. A ponte entre ambos não é mera afinidade superficial, mas convergência profunda em torno da formação humana como projeto emancipatório

A quarta seção desta dissertação dedicou-se a desvelar o núcleo antropológico-pedagógico do pensamento de Paulo Freire, desafiando leituras reducionistas que confinariam sua obra a um simples método de alfabetização ou a uma teoria pedagógica entre outras tantas. Ao contrário, demonstrou-se que Freire elabora uma filosofia radical da existência humana, ancorada na compreensão do ser como projeto inacabado, historicamente condicionado e ontologicamente vocacionado à liberdade — uma liberdade que não se dá pronta, mas se conquista na tensão entre opressão e libertação, dominação e humanização.

Como compreender a educação freireana sem reconhecer sua dimensão ontológica? A análise percorreu, de forma sistemática e crítica, as categorias fundamentais que estruturam essa visão inacabamento, conscientização, dialogicidade, *práxis* libertadoras, demonstrando que a educação, para Freire, não é mera transmissão de conteúdos, mas prática transformadora da realidade, noção que coloca em xeque toda pedagogia bancária e reafirma a educação como lugar privilegiado de realização da vocação humana para o “ser mais”.

Demonstrou-se, inicialmente a antropologia freireana opera uma ruptura decisiva com as concepções essencialistas e deterministas do ser humano. Recusando tanto o inatismo quanto o estruturalismo que reduz o homem a produto passivo das condições materiais, Freire concebe o humano como ser de *práxis* entidade ontológica cuja essência não precede a existência, mas se constrói historicamente na unidade indissolúvel entre ação e reflexão. O inacabamento, longe de significar falta ou privação, é compreendido como potência positiva.

É precisamente porque o ser humano não está pronto, porque é um ser incompleto e sobretudo, consciente dessa incompletude constitutiva, que se lhe abre a possibilidade não apenas de educar-se e transformar-se, em última instância de libertar-se. A educação revela-se, assim, não como remédio para uma carência transitória, mas como dimensão fundante da existência humana, o espaço em que o inacabamento se transfigura em potência criadora e a consciência da limitação se converte em responsabilidade pela própria humanização.

A análise evidenciou que a dialética humanização-desumanização constitui o eixo estruturante de toda a reflexão freireana. A desumanização não é destino ontológico fatalidade

inescapável, mas fato histórico produzido por uma ordem social injusta que nega aos oprimidos o direito de ser mais. A violência dos opressores ao coisificar o outro, fere duplamente a humanidade da maneira que desumaniza o oprimido, que tem sua dignidade negada, e desumaniza o opressor cuja consciência é deformada pela própria prática da dominação. Nesse quadro, a humanização não é retorno a uma essência perdida, mas conquista histórica projeto ético-político que se realiza na e pela luta contra as estruturas que impedem os homens e mulheres de assumirem-se como sujeitos de sua própria existência.

Demonstrou-se, em seguida que a educação bancária constitui a expressão pedagógica paradigmática da lógica opressiva. Ao tratar o educando como recipiente vazio a ser preenchido, recipiente passivo a ser arquivado objeto a ser moldado esta concepção não apenas transmite conteúdos ideologicamente comprometidos com a manutenção do status quo, mas sobretudo nega a vocação ontológica do ser humano para o conhecimento e para a liberdade. O ato de depositar é simultaneamente ato de interditar, interdita-se a curiosidade, interdita-se a pergunta, interdita-se a palavra verdadeira aquela que sendo práxis, transforma o mundo.

A esta pedagogia da dominação, Freire contrapõe com a educação problematizadora, cujo fundamento é o diálogo. A análise demonstrou que o diálogo freireano não é técnica de grupo, método participativo ou estratégia didática, mas categoria ontológica. É o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo como ele próprio transparece, para nomear o mundo e ao nomeá-lo, transformá-lo. A palavra verdadeira unidade indissolúvel entre ação e reflexão é o instrumento desta nomeação criadora. Por isso, a educação dialógica não pode ser doação ou imposição de um saber do educador ao educando, mas ato gnosiológico em que ambos, mediatizados pelo objeto cognoscível, se constituem como sujeitos cognoscentes em comunhão.

A análise aprofundou, ainda no conceito de conscientização, demonstrando que este não se reduz a tomada de consciência psicológica ou a mero desvelamento intelectual da realidade. A conscientização freireana é processo dialético que articula em movimento espiralado, a leitura ingênua do mundo, sua problematização crítica e o engajamento na práxis transformadora. Conscientizar-se é fundamentalmente, assumir-se como sujeito histórico, reconhecer-se como ser inacabado e condicionado, mas não determinado e comprometer-se com a reinvenção da própria existência e da sociedade.

Evidenciou-se, igualmente que a autonomia tema central da obra freireana madura não é doação nem conquista definitiva, mas processo permanente de vir-a-ser. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir; a autonomia vai-se constituindo na experiência de inúmeras decisões, na tensão fecunda entre liberdade e autoridade, no exercício responsável da escolha.

A autonomia freireana, diferentemente de certa leitura individualista do legado iluminista, não é autossuficiência solipsista, mas intersubjetividade crítica: o sujeito autônomo é aquele que, reconhecendo-se em relação com os outros e com o mundo, assume a responsabilidade ético-política de suas ações e compromete-se com a construção coletiva de uma sociedade justa e humanizada.

Por fim, a análise dedicou-se à ontologia do "ser mais" categoria síntese do pensamento antropológico freireano. O "ser mais" não designa um estado a ser alcançado, um ponto de chegada definitivo, tampouco um ideal abstrato descolado das condições materiais da existência. Ele é a própria estrutura do existir humano enquanto projeto, enquanto abertura, enquanto busca incessante. Ser mais é a vocação ontológica negada pela opressão, que reduz os homens ao "ser menos" à condição de quase-coisas, de objetos de seres-para-outro. A libertação, nesse quadro é precisamente o parto doloroso do homem novo como consta na *Pedagogia do oprimido*, superando a contradição opressores-oprimidos, instaura uma nova forma de existir, fundada não na posse na competição e na dominação, mas na comunhão, solidariedade e na co-criação permanente do mundo.

Será que a pedagogia freireana realmente radicaliza Rousseau, ou apenas o reinterpreta à luz de suas próprias premissas marxistas e existencialista por tradição? Deste modo, a seção dedicada a Paulo Freire demonstrou que sua pedagogia da liberdade ancorada no *inacabamento humano*, na denúncia profética da desumanização no anúncio utópico do "ser mais", na *dialogicidade* como método e ontologia, na *conscientização* como práxis transformadora e na autonomia como processo ético-político constitui a radicalização contemporânea mais consequente do projeto rousseauiano de educação centrada na existência, está síntese entre os dois.

Se Rousseau no século XVIII, diagnosticou a alienação na sociedade corrompida e propôs a educação negativa como resistência preparatória à autonomia individual, Freire no século XX, enfrenta o desafio radical de transplantar esse núcleo libertário para o solo concreto da história latino-americana. Como conciliar a formação do coração com a transformação revolucionária das estruturas? Freire demonstra que não há libertação autêntica que não seja simultaneamente individual e coletiva, nem educação genuína que não constitua, radicalmente um ato político de intervenção no mundo.

É precisamente nesta síntese dialética problemática entre o cuidado rousseauiano com a interioridade natural e o compromisso freireano com a exterioridade histórica que a pedagogia da existência encontra sua realização mais fecunda. Ela só se torna possível, tal como compreendida nesta pesquisa, pela prática educativa concreta orientada à liberdade, na qual o

inacabamento humano se transfigura em potência transformadora e a formação individual se realiza na construção coletiva de um mundo mais humano.

A síntese dialética de todo o percurso investigativo, se evidencia na quinta seção. Após a análise detida das antropologias e pedagogias de Rousseau e Freire em suas especificidades históricas e conceituais, esta seção dedicou-se a estabelecer o diálogo efetivo entre os dois pensadores, demonstrando que a pedagogia da existência longe de ser uma categoria imposta arbitrariamente ao material analisado emerge como estrutura profunda que articula em unidade de sentido, projetos formativos aparentemente díspares, mas ontologicamente convergentes.

Demonstrou-se, inicialmente que a convergência fundamental entre Rousseau e Freire reside no protagonismo do educando como sujeito de seu próprio processo formativo. Em ambos a educação autêntica recusa radicalmente o modelo da transmissão-depósito da autoridade sem razão, da palavra vazia que interdita a palavra própria. Essa recorrência não constitui mera coincidência histórica, mas expressão de uma ontologia existencial compartilhada aquela que compreende o ser humano não como recipiente passivo a ser preenchido, mas como projeto histórico a ser assumido, como historicidade em permanente construção que se realiza na experiência reflexiva e na relação criadora com o mundo.

A análise evidenciou, contudo que este protagonismo assume configurações distintas em cada autor e é precisamente nesta diferença que reside a fecundidade do diálogo. Em Rousseau, o protagonismo é preparatório e defensivo trata-se de proteger a liberdade natural da criança contra as pressões corrompidas da sociedade, criando um ambiente pedagógico no qual ela possa desenvolver-se segundo seu próprio ritmo e quando adulto, ingressar no corpo político como cidadão autônomo. Em Freire, o protagonismo é imanente e ofensivo, não há como isolar o educando da sociedade opressora; é preciso mergulhar criticamente nela, tomá-la como objeto de problematização e desde dentro transformá-la. Rousseau forma o homem livre para a sociedade justa; Freire forma o sujeito histórico na e pela luta contra a sociedade injusta.

Demonstrou-se, que esta diferença metodológica reflete concepções complementares da relação entre interioridade e exterioridade, entre consciência e mundo. Rousseau, herdeiro da tradição do direito natural e da filosofia da consciência, acredita que a transformação social pressupõe a reforma moral do indivíduo, o cidadão virtuoso antecede a república virtuosa. Freire, herdeiro da tradição dialética e da filosofia da práxis, acredita que a consciência crítica não se forma no isolamento, mas no confronto com as contradições concretas da existência social: é na luta que o oprimido se descobre sujeito, e é descobrindo-se sujeito que ele se engaja na luta.

A oposição entre Rousseau e Freire revela-se, assim, meramente aparente. A análise demonstrou que Rousseau não ignora a dimensão política da educação todo o *Emílio* constitui preparação para o *Contrato Social*, educação da natureza que culmina na educação do cidadão. Da mesma forma, Freire não negligencia a dimensão subjetiva da libertação toda a *Pedagogia do Oprimido* é um tratado sobre a superação da consciência “hospedeira” do opressor, um itinerário da ingenuidade à criticidade.

Não se trata, de contradição irreconciliável, mas de ênfases complementares que articuladas dialeticamente, compõem uma concepção mais rica e complexa do processo formativo. O cuidado rousseauiano com a interioridade natural encontra seu complemento no compromisso freireano com a exterioridade histórica; a formação do coração dialoga com a transformação das estruturas. É nessa totalidade dinâmica que supera a dicotomia interior/exterior, indivíduo/sociedade que a pedagogia da existência revela sua potência ontológica e sua relevância para a formação humana.

Essa concepção unitária da formação não se limita, à articulação teórica de princípios pedagógicos, ela se traduz, em uma crítica radical às estruturas desumanizadoras que obstaculizam a realização da vocação libertária do ser humano. A seção dedicou-se, ainda a demonstrar que Rousseau que antecipa, em chave filosófico-moral e Freire explicita em chave histórico-política, uma mesma denúncia profética, a civilização e suas instituições, longe de promoverem a humanização, convertem-se frequentemente em aparelhos de alienação e dominação.

Demonstrou-se que Rousseau antecipa em chave filosófico-moral, o conceito marxista de alienação ao identificar na sociedade civil fundada na propriedade privada, na competição desenfreada e na primazia da aparência o processo pelo qual o homem se torna estranho a si mesmo, perde a transparência originária de sua natureza e se dissolve na opacidade do *parecer*. Freire, operando já no interior da tradição marxista, traduz essa intuição rousseauiana em categorias históricas e políticas concretas, a opressão não é destino metafísico, mas produto de relações sociais determinadas, a libertação não é retorno nostálgico à natureza, mas parto doloroso do homem novo no seio da história.

Evidenciou-se, neste ponto a coesão profunda entre os dois projetos: ambos recusam a naturalização da desigualdade; ambos denunciam a educação que domestica, adapta e conforma, ambos afirmam a educabilidade radical do humano sua capacidade de mesmo nas condições mais adversas, insurgir-se contra o destino que lhe querem impor e reinventar-se como liberdade. Porém, persiste uma tensão fundamental, enquanto Rousseau ancora a possibilidade de superação na formação do Emílio como um novo homem cidadão autônomo

capaz de viver em sociedade sem corromper-se, Freire radicaliza a crítica que ser humano só se humaniza pela práxis transformadora inserida na história concreta.

Não obstante essa divergência constitutiva de ambas as perspectivas convergem quando se reconhece que a prática educativa da liberdade não resolve a tensão, mas a assume criadoramente como motor do processo formativo.

A análise que culminou na demonstração de que a prática educativa da liberdade tema que dá título e sentido à pesquisa constitui o operador conceitual que unifica, em chave existencial as contribuições de Rousseau e Freire. Demonstrou-se que a liberdade, não é predicado abstrato nem posse definitiva, mas exercício permanente da liberdade que se conquista na experiência concreta da decisão na assunção responsável das próprias escolhas no reconhecimento do outro como condição e não como limite da própria autonomia.

Rousseau ensina que a liberdade bem regrada é aquela que aprende, desde a infância, a subordinar os desejos às forças, a necessidade à possibilidade a fantasia à realidade. Freire ensina que a liberdade autêntica é aquela que reconhecendo-se condicionada recusa-se a ser determinada, imersa na história ousa projetar-se para além dela confrontada com o limite, o transforma em situação a ser superada.

Deste modo, a seção "Liberdade e Existência em Rousseau e Freire" não apenas sintetizou os achados das análises precedentes, mas elevou a investigação a um novo patamar de compreensão. Demonstrou-se que a pedagogia da existência não é um *tertium comparationis*⁴³ externo, imposto aos autores para viabilizar a comparação, mas a própria estrutura inteligível que emerge quando suas obras são lidas a partir da pergunta pela formação humana como prática de liberdade.

Conclui-se, Rousseau oferece a esta pedagogia a genealogia da autonomia o cuidado com o tempo, o respeito à natureza, a proteção da interioridade a preparação para a vida civil. Freire oferece a cartografia da libertação o desvelamento das estruturas de opressão, a centralidade do diálogo, a politicidade da educação, a ontologia do "ser mais". Uma pedagogia da existência digna deste nome é aquela que como esta pesquisa buscou demonstrar, articula estas duas dimensões em unidade dialética o cultivo do fundo do coração e o compromisso com a transformação do mundo; a formação do homem bom e a luta pela sociedade justa, a liberdade que se conquista na intimidade da consciência e a liberdade que se constrói na coletividade da história.

⁴³O *tertium comparationis* é a educação como prática da liberdade: para Rousseau, recuperação da autonomia natural; para Freire, práxis transformadora histórica — em ambos, recusa da pedagogia domesticadora e protagonismo do educando.

REFERÊNCIAS:

- ARENDT, Hannah. *A condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora LCT, 1981.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco; Poética*. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- ARISTÓTELES. *Metafísica*. Tradução de Vivianne de Castilho Moreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2024.
- ARISTÓTELES. *Política*. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- AZEVEDO, Fernando de et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). In: *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BOTO, Carlota. *A escola do Homem Novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora UNESP, 1996.
- BOTO, Carlota. O Emílio como categoria operatória do pensamento rousseauniano. In: MARQUES, José Oscar de Almeida (org.). *Verdades e mentira: 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 369-387.
- BRANDÃO, Carlos. *O que é educação*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.
- BRANDÃO, C. R. A educação como cultura: memórias dos anos sessenta. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 377-407, set. 2017. DOI: 10.1590/s0104-71832017000300014.
- BRANDÃO, Jacyntho. O movimento sofista como retórica filosofante. *Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE*, Recife, v. 1, n. 1, p. 237-248, 2012.
- BURGELIN, Pierre. *La Philosophie de l'Existence de J.-J. Rousseau*. Paris: PUF, 1973.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- CARON, Denise; SOUZA, F. V. C.; SOUZA, C. R. M. John Dewey e Paulo Freire: uma análise sobre a educação e a democracia. *Cadernos da FUCAMP*, Monte Carmelo, v. 15, n. 23, p. 151-168, 2016.
- CASSIRER, Ernst. *Antropologia Filosófica: Ensaio sobre o Homem*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- CASSIRER, Ernst. *A Filosofia do Iluminismo*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.
- CASSIRER, Ernst. *A filosofia das formas simbólicas*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CASSIRER, Ernst. *A questão Jean-Jacques Rousseau*. Tradução de Erlon José Paschoal. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHABALGOITY, Diego. A Justificativa da Pedagogia do Oprimido 50 anos depois: Elementos para uma necessária reflexão ontológica. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 228-242, 2018.

COMÊNIO, João Amós. *Didática magna*. 3. ed. Brasília: INL; MEC, 1971.

CORÔA, P. P. Kant e a natureza antinômica da moral. *Modernos & Contemporâneos - International Journal of Philosophy*, Campinas, v. 4, n. 8, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/modernoscontemporaneos/article/view/4155>.

Acesso em: 17 jan. 2026.

COSTA, Edgar Rogério da. A questão da sociabilidade em Rousseau. In: MARQUES, José Oscar de Almeida (org.). *Verdades e Mentiras: 30 ensaios em torno de Jean Jacques Rousseau*. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

COSTA, Maria do Socorro Gonçalves da. *A construção de uma antropologia pedagógica em Rousseau: entre o Discurso sobre a Desigualdade e Emílio ou Da Educação*. 2022. 205 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

COUTINHO, Carlos Nelson. *De Rousseau a Gramsci: ensaios de teoria política*. São Paulo: Boitempo, 2011.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Educação e Hegemonia no pensamento de Gramsci*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1989.

DALBOSCO, C. A. Ambiguidade do amor-próprio e formação virtuosa da vontade. *Educação*, Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 147-156, 2015.

DALBOSCO, Cláudio Almir. *Formação ética, razão e modernidade: estudos sobre Rousseau e Dewey*. Campinas: Autores Associados, 2018.

DALBOSCO, Claudio A. Rousseau e a primeira infância. *Filosofia e Educação*, Campinas, v. 4, n. 2, p. 1-20, out. 2012 – mar. 2013.

DALBOSCO, Claudio A. Princípios filosóficos e pedagógicos da educação natural em Rousseau: uma investigação sobre o segundo livro do Émile. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1023-1041, out./dez. 2012.

DELLA VOLPE, Galvano. *Rousseau y Marx y otros ensayos de crítica materialista*. Madrid: Martínez Roca, 1969.

DERATHÉ, Robert. *Jean-Jacques Rousseau e a ciência política de seu tempo*. São Paulo: Barcarolla; Discurso Editorial, 2009.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

- DESCARTES, René. *Discurso do Método e As Paixões da Alma*. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Junior. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- DEWEY, John. *Vida e educação*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- DIDEROT, Denis; D'ALEMBERT, Jean le Rond. *Enciclopédia ou Dicionário razoado das ciências, das artes e dos ofícios*. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ENGELS, Friedrich. *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 2012.
- FAÇANHA, L. da S.; COSTA, M. do S. G. da. A proposta de Jean-Jacques Rousseau entre os discursos educativos para a relação do Emílio com as ciências. *Revista Dialectus*, Fortaleza, v. 13, n. 29, p. 1-18, 2024.
- FILHO, José. Esclarecimento e educação em Kant: a autonomia como projeto de melhoramento humano. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 42, n. 2, p. 59-84, abr./jun. 2019.
- FOLSCHEID, Dominique; WUNENBURGER, Jean-Jacques. *Metodologia filosófica*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FORTES, L. R. S. Dos jogos de teatro no pensamento pedagógico e político de Rousseau. *Discurso*, São Paulo, n. 10, p. 79-85, maio 1979.
- FORTES, Luiz Roberto Salinas. *Rousseau: o bom selvagem*. São Paulo: FTD, 1989.
- FREINET, Célestin. *Método Natural I: a aprendizagem da língua*. Tradução de Franco de Sousa e Maria Antonieta Guerreiro. Lisboa: Estampa, 1977.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 14. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 12. ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 1983.

- FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. *Revista da FAEEBA*, Salvador, n. 7, p. 9-17, jan./jun. 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015c.
- FREIRE, Paulo. A educação é um ato político. *Cadernos de Ciência*, Brasília, DF, n. 24, p. 21-22, jul./ago./set. 1991.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação: diálogos*. v. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- FREITAG, Bárbara. *Itinerários de Antígona: A Questão da Moralidade*. Campinas, SP: Papirus, 1992.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GADOTTI, Moacir. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.
- GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2008.
- GADOTTI, Moacir. *Os mestres de Rousseau*. São Paulo: Cortez, 2004.
- GAUTHIER, Clermont. *O século XVIII e o nascimento da pedagogia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- GODOY, Arilda. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- GONÇALVES, L. D. Concepções de educação e sociedade de Rousseau a Paulo Freire. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, Brasília, v. 11, n. 1, p. 57-70, jan./jun. 2013.
- GROSS, Renato. *Paidéia: as múltiplas faces da Utopia em Pedagogia*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- GUIMARÃES, Ged. A escola como projeto de emancipação do homem. In: COELHO, Ildeu Moreira (Org.). *Escritos sobre os sentidos da escola*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012.

- GUIMARÃES, Ged. *A recusa da sociedade do espetáculo no processo de formação do homem autônomo: Um estudo da abordagem de Rousseau*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- HADOT, Pierre. *O que é a filosofia antiga?* 6. ed. São Paulo: Loyola, 2014.
- HAZARD, Paul. *O pensamento europeu no século XVIII*. v. 2. Tradução de Carlos Grifo Babo. Lisboa: Editorial Presença; São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1974.
- HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do Espírito*. Tradução de Paulo Meneses. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2020.
- HERMANN, Nadja P. *Educação e Racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- HOBBS, Thomas. *Leviatã, ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Nova Cultural, 1997.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.
- HORLACHER, Rebekka. *Bildung, la formación*. Barcelona: Octaedro, 2011.
- JAEGER, Werner Wilhelm. *Paideia: A formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os pensadores).
- KANT, Immanuel. *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*. São Paulo: Martins Fontes, 2020.
- KANT, Immanuel. *Metafísica dos costumes*. Tradução de Edson Bini. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?* Tradução de Luiz Paulo Rouanet. Brasília: Casa das musas, 2008.
- KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento? e outros textos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 5. ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2006.
- KANT, Immanuel. Que significa orientar-se no pensamento? In: *Textos Seletos*. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

- KAWAUCHE, Thomaz. *Educação e Filosofia no Emilio de Rousseau*. São Paulo: Editora Unesp, 2021.
- KAWAUCHE, Thomaz. A recepção do Emílio de Rousseau no Brasil (1928-1968). *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 38, p. 1-23, jan./dez. 2024.
- LEAL, L. S.; NASCIMENTO, J. S. Influências filosóficas e epistemológicas de Paulo Freire: existencialismo, fenomenologia e marxismo. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 22, p. 1-16, 2019.
- LÉVI-STRAUSS, Claude et al. *Presencia de Rousseau*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1972. (Colección Teoría e investigación en las ciencias del hombre).
- LIMA, Lauro de Oliveira. Escola Nova, pragmatismo deweyano e formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 111-130, jan./jun. 2003.
- LOCKE, John. *Alguns pensamentos sobre a educação*. Tradução de M. Requiza. Lisboa: Edições 70, 2019.
- LOCKE, John. *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal, 1986.
- MANACORDA, M. A. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MARROU, Henri-Irénée. *História da Educação na Antiguidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1973.
- MARUYAMA, Natália. *A contradição entre o homem e o cidadão: consciência e política segundo J.-J. Rousseau*. São Paulo: Humanitas, 2001.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. 3. ed. São Paulo: Sundermann, 2017.
- MATOS, Olgária C. F. *Rousseau: uma arqueologia da desigualdade*. São Paulo: Duas Cidades, 1978.
- MEIRELLES, Agostinho de Freitas. Algumas considerações sobre a experiência em Hume e Kant. *Revista Iluminus*, São Luís, v. 1, n. 1, p. 1-15, jan./jun. 2024.
- MÉSZÁROS, István. *A obra de Sartre: busca da liberdade*. São Paulo: Ensaio, 1991.
- MONTESSORI, Maria. *O segredo da infância*. 1. ed. São Paulo: Kírion, 2019.
- MOREIRA, Janine; ROSA, Marisa de S. Thiago. Jean-Paul Sartre e Paulo Freire: aproximações entre a liberdade existencialista e a educação libertadora. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 26, n. 1, p. 45-62, 2024. (no prelo).

- MOROSINI, Marília; FERNANDES, Cleoni. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.
- MURARO, Darcísio Natal. Democracia e educação: aproximações entre as ideias de John Dewey e Paulo Freire. *Cognitio-Estudos: Revista Eletrônica de Filosofia*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 205-226, jul./dez. 2012.
- MURARO, Darcísio Natal. Relações entre a filosofia e a educação de John Dewey e de Paulo Freire. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 813-829, jul./set. 2013.
- NASCIMENTO, Stieven Max dos Santos. *A concepção de educação e primeira infância em Rousseau*. São Luís: FAPEMA, 2022.
- NIETZSCHE, Friedrich. *O nascimento da tragédia: ou Helenismo e Pessimismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- OLIVEIRA, Damião Bezerra. A dimensão ético-política da ontologia do Ser-mais em Paulo Freire. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 39, p. 1–30, 2025.
- OLIVEIRA, Damião Bezerra. *A formação do pesquisador na pós-graduação em educação na universidade moderna: valores epistemológicos e ético políticos*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Leituras Freireanas sobre Educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- OLIVEIRA, Paulo César de; CARVALHO, Patricia de. Alguns elementos da antropologia de Paulo Freire. *Theoria – Revista Eletrônica de Filosofia*, Pouso Alegre, v. 4, n. 10, p. 16-29, 2012.
- PAGNI, P. A. Iluminismo, pedagogia e educação da infância em Kant. In: PAGNI, P. A.; SILVA, D. *Introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 165-184.
- PAGNI, P. A.; SILVA, D. *Introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Avercamp, 2007.
- PAIVA, Wilson Alves de. *A Estátua de Glauco: Oito Conferências em Rousseau*. São Paulo: Loyola, 2024.
- PAIVA, Wilson Alves de. *Da reconfiguração do homem: um estudo da ação político-pedagógica na formação do homem em Jean-Jacques Rousseau*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30072010-141045/pt-br.php>. Acesso em: 13 fev. 2026.
- PAIVA, Wilson Alves de. A formação do cidadão de Jean-Jacques Rousseau. *Revista Educativa*, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 87-102, jan./jun. 2007.

- PAIVA, W. A. de P. *O Emílio e a formação do cidadão do mundo moderno*. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2021.
- PALACIOS, Jesus. *La cuestión escolar: críticas e alternativas*. Barcelona: Laia, 1984. Disponível em: <https://www.villaeducacion.mx/descargar.php?idtema=1319&data=9b12bf>. Acesso em: 18 jan. 2026.
- PESTALOZZI, Johann Heinrich. *Como Gertrudes ensina suas crianças*. Tradução de Cauê Polla. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2023.
- PITANO, Sandro de Castro. A educação problematizadora de Paulo Freire, uma pedagogia do sujeito social. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 87-104, jan./abr. 2017. DOI: 10.5216/ia.v42i1.43774. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/43774>. Acesso em: 7 jan. 2026.
- PLATÃO. *A República*. Belém: Editora da UFPA, 2016.
- PLATÃO. *Protágoras*. São Paulo: Melhoramentos, 1970.
- PLATÃO. *Teeteto; Crátilo*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Saraiva, 2013.
- POPPER, Karl R. *A Lógica da Pesquisa Científica*. São Paulo: Cultrix, 1972.
- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *Do Humanismo a Kant*. São Paulo: Paulus, 1990.
- REBOUL, Olivier. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1988.
- RICOEUR, Paul. *Interpretação e Ideologias*. Tradução de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.
- RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como um outro*. Tradução de Lucy Moreira Cesar. Campinas: Papirus, 1991.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *A nova Heloísa*. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada. In: *Textos de intervenção política*. Tradução de Thiago Vargas. São Paulo: Editora Unesp, 2023. p. 87-210.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a economia política*. Tradução de Maria Constança Peres Pissarra. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1979.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *O contrato social; Discurso sobre as ciências e as artes; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; Ensaio sobre a origem das línguas*. Tradução de Lurdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1973.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Os devaneios do caminhante solitário*. Tradução de Fúlvia Maria Luiza Moretto. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.

- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie*. Porto Alegre: Paraula, 1994.
- RÜSEN, Jörn. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora da UFPR, 2010. p. 45-68.
- SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. *Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas*. Chapecó: Argos, 2013.
- SANTOS, José. *Platão: A construção do conhecimento*. São Paulo: Paulus, 2011. (Coleção Cátedra).
- SARTRE, Jean-Paul. O existencialismo é um humanismo. In: *Os Pensadores*. v. 45. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 1-32.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E. *Hermenêutica - Arte e técnica da interpretação*. Tradução de Celso Reni Braidá. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A História das Idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 1999.
- SIDI, Moraes; CONTE, Elaine. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1942-1954, out./dez. 2017.
- SILVA NETO, Otacílio Gomes da. Rousseau e a relação entre liberdade e propriedade. In: MARQUES, José Oscar de Almeida (Org.). **Verdades e Mentiras: 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau**. Ijuí: UNIJUÍ, 2005. p. 325-338.
- SILVA, Alexandre Rodrigo Nishiwaki da. *Conhecimento e conscientização: a historicidade do pensamento de Paulo Freire*. 2011. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
- STAROBINSKI, Jean. *Jean-Jacques Rousseau: A transparência e o obstáculo*. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- STREVA, Juliana Moreira. Jean-Jacques Rousseau e o existencialismo: uma análise acerca do afeto, da potencialidade humana e da angústia de acordo com Rousseau, Sartre e Nietzsche. *Aurora: revista de arte, mídia e política*, São Paulo, v. 8, n. 23, p. 5-22, jun.-set. 2015.
- STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

- SILVA, Rafael Bianchi. *Autonomia e Formação Humana: trajetos educativos*. 2008. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. Tradução de Liliana Rombert Soeiro. 5. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.
- VARGAS, Thiago. Trabalho e ócio no Emílio de Rousseau. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, São Paulo, v. 2, n. 29, p. 122-137, 2016.
- VAZ, Henrique Cláudio de Lima. *Antropologia filosófica*. v. 1. São Paulo: Loyola, 1991.
- VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. Tradução de Ísis Borges B. da Fonseca. 3. ed. São Paulo: Difel, 1981.
- VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e pensamento entre os gregos: estudos de psicologia histórica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- VERNANT, Jean-Pierre. *O homem grego*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- WANDSCHEER, Rosane. **Paidéia e utopia na pedagogia da libertação de Paulo Freire**. 2007. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.