



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – PUCPR (BRASIL)
UNIVERSIDADE CATÓLICA D'OESTE – UCO (FRANÇA)

TESE DE DOUTORADO

Para a obtenção do grau de Doutor
(Doutorado em Educação – PUCPR)
(Doutorado em Educação, Estudo da Carreira e Ética – UCO)

Apresentada por
Juliana Battistus Mateus FERREIRA

EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA **Interfaces teóricas entre Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire**

Doutorado sob a cotutela internacional
do Prof. Dr. Peri MESQUIDA (Pontifícia Universidade Católica do Paraná)
e do Prof. Dr. Bertrand BERGIER (Universidade Católica d'Oeste)

Defendida em Curitiba, 24 de fevereiro de 2021.

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE PONTIFICALE DU PARANÁ – PUCPR (BRÉSIL)
UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE L'OUEST – UCO (FRANCE)

THÈSE DE DOCTORAT

Pour l'obtention du grade de Docteur
(Doctorat en Éducation – PUCPR)
(Doctorat en Éducation, Carriérologie et Éthique – UCO)

Présentée par
Juliana Battistus Mateus FERREIRA

ÉDUCATION À LA DÉMOCRATIE **Interfaces théoriques entre Jean-Jacques Rousseau et Paulo Freire**

Doctorat sous la cotutelle internationale
du Pr. Dr. Peri MESQUIDA (Université Catholique Pontificale du Paraná)
et du Pr. Dr. Bertrand BERGIER (Université Catholique de l'Ouest)

Soutenue à Curitiba, le 24 février 2021

Devant le jury composé de :

Professeur Peri MESQUIDA
Professeur Bertrand BERGIER
Professeur Renaud HÉTIER
Professeur Ericson Sávio FALABRETTI
Professeur Lindomar Wessler BONETI

Directeur de Thèse
Directeur de Thèse
Membre du jury
Membre du jury
Membre du jury

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

JULIANA BATTISTUS MATEUS FERREIRA

EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA
Interfaces teóricas entre Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire

**CURITIBA, BRASIL – ANGERS, FRANÇA
2021**

JULIANA BATTISTUS MATEUS FERREIRA

EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA
Interfaces teóricas entre Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná/Brasil e ao Programa de Pós-graduação em *Éducation, Carriérologie et Éthique* da *Université Catholique de l'Ouest*/França.

Linha de pesquisa: História e Políticas da Educação.

Orientador Pucpr: Prof. Dr. Peri Mesquida.

Orientador UCO: Prof. Dr. Bertrand Bergier.

CURITIBA, BRASIL – ANGERS, FRANÇA
2021

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Pamela Travassos de Freitas– CRB 9/1960

F383e 2021	<p>Ferreira, Juliana Battistus Mateus</p> <p>Educação para a democracia : Interfaces teóricas entre Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire / Juliana Battistus Mateus Ferreira ; orientador PUCPR: Peri Mesquida ; orientador UCO: Bertrand Bergier. – 2021. 217 f.: il.; 30 cm</p> <p>Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Université Catholique de l'Ouest, França, 2021 Bibliografia: f. 210-217</p> <p>1. Autonomia. 2. Conscientização. 3. Democracia e educação. 4. Freire, Paulo, 1921-1997. 5. Liberdade. 6. Rousseau, Jean-Jacques, 1712-1778. I. Mesquida, Peri, 1941-. II. Bergier, Bertrand, 1960-. III. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Pós-Graduação em Educação. IV. Université Catholique de l'Ouest, França. V. Título.</p> <p>CDD 20. ed. – 370</p>
---------------	---



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 164
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Juliana Battistus Mateus Ferreira

Aos vinte e quatro dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e um, às 10h, reuniu-se por videoconferência, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof. Dr. Peri Mesquida, Prof. Dr. Bertrand Bergier, Prof. Dr. Renaud Hétier, Prof. Dr. Ericson Sávio Falabretti e Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti para examinar a Tese da doutoranda **Juliana Battistus Mateus Ferreira**, ano de ingresso 2017, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “História e Políticas da Educação”. A doutoranda apresentou a tese intitulada “EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA: INTERFACES TEÓRICAS ENTRE JEAN-JACQUES ROUSSEAU E PAULO FREIRE ” que, após a defesa foi **APROVADA** pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 12h35min. Os avaliadores participaram da defesa por videoconferência e estão de acordo com os termos acima descritos. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelo presidente da banca e pela coordenação do Programa.

Observações:

- 1) A tese foi aprovada e recebeu a menção especial **Très Honorable** outorgada pelo Doutorado em Éducation, Carriéologie et Éthique, da Université Catholique de l'Ouest.
- 2) Tendo em vista a qualidade científica da tese, a banca recomendou sua publicação na forma de livro e- ou – artigos científicos.

Presidente:

Prof. Dr. Peri Mesquida

Convidado Externo:

Prof. Dr. Bertrand Bergier

Participação por videoconferência

Convidado Externo

Prof. Dr. Renaud Hétier

Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti

Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof. Dr. Ericson Sávio Falabretti

Participação por videoconferência



Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

JULIANA BATTISTUS MATEUS FERREIRA

EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA
Interfaces teóricas entre Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná/Brasil e ao Programa de Pós-graduação em *Éducation, Carriérologie et Éthique* da *Université Catholique de l'Ouest*/França.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Peri Mesquida (orientador) – PUCPR

Professor Doutor Bertrand Bergier (orientador) – UCO

Professor Doutor Renaud Hétier – UCO

Professor Doutor Ericson Sávio Falabretti – PUCPR

Professor Doutor Lindomar Wessler Boneti – PUCPR

Professora Doutora Evelyn de Almeida Orlando (suplente) – PUCPR

Defendida em Curitiba, 24 de fevereiro de 2021.

Dedico esta tese aos professores.
Que sejam incansáveis na missão de ensinar para a democracia,
trabalhando audaciosamente para a construção de uma escola
autenticamente democrática.

AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao final desta jornada acadêmica de pesquisa de tese, conto com a benção de ter a quem agradecer por ter se feito presente em minha vida, amorosa e inspiradoramente, me fortalecendo em todo este percurso. É a Deus a quem primeiro sou grata. Ele que, por infinito amor e misericórdia, renovou minhas forças e me conduziu mansamente por caminhos certos. Vem dEle, estou certa disso, a sábia decisão pelos meus orientadores.

Peri Mesquida me orienta desde 2011, quando foi meu professor de filosofia da educação no curso de licenciatura em pedagogia. Em seguida, vieram a pesquisa de iniciação científica, o trabalho de conclusão de curso da graduação, o mestrado e o doutorado. Sua orientação sempre humilde, regada a liberdade e autoridade, desenvolveram em mim um espírito crítico e autônomo. Amoroso e enérgico, impregnou a nossa caminhada investigativa de todos aqueles saberes necessários à prática educativa. Quando, no doutorado, Bertrand Bergier juntou-se a nós na utopia da construção de uma teoria da educação democrática, trouxe consigo a sociologia da educação corroborando para a promoção de uma pesquisa de educação comparada e um horizonte de partilha intercontinental. Aos meus valiosos mestres, meu eterno agradecimento por manterem acessíveis a mim, sempre, seus conhecimentos, experiências em pesquisa e humanidade. Suas práticas docentes são um exemplo que desejo seguir.

Agradeço aos meus pais, Carlos Roberto Mateus Ferreira e Juraci Battistus, e aos meus irmãos, Bruna Battistus Mateus Ferreira e João Vitor Battistus Mateus Ferreira, pelo apoio e respeito que dedicam a mim e a minha formação. E agradeço ao meu esposo, Ederson Fabricio Falco, que, desde minhas primeiras aventuras no universo da pesquisa, me incentiva e comemora comigo minhas conquistas. Ele, além de, por tantas vezes, compreender minha ausência e ansiedade, também não mediu esforços para permitir que o meu sonho de me formar Doutora em Educação se realizasse.

Destaco também meus queridos amigos e demais professores, que colaboraram comigo neste percurso e contribuíram para que este momento fosse possível.

“Se a escola reflete as relações sociais das formações sociopolíticas, ela também produz culturas relacionais que se difundem pela sociedade”
(MESQUIDA, 2011, p. 158).

« Reconnaître ce travail de l'histoire sur soi, sur nous, sur notre façon de comprendre et de vivre ensemble, ce n'est plus seulement être inscrit mais s'inscrire dans une histoire, c'est développer une conscience historique »
(BERGIER, 2014, p. 101-102).

RESUMO

Nesta tese de doutorado são apresentados os elementos teórico-práticos das teorias da educação de Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire. Nosso objetivo é construir uma análise crítico-interpretativa sobre as bases da educação democrática, baseada nos conceitos de liberdade, autonomia, construção do conhecimento e conscientização, a partir do fenômeno das propostas educativas destes autores. A pesquisa é problematizada pela pergunta: Quais são as aproximações e os distanciamentos dos pensamentos pedagógicos de Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire em relação a educação democrática, considerando suas obras e as realidades sociais vividas por ambos, a partir dos conceitos de liberdade, autonomia, construção do conhecimento e conscientização? Para respondê-la, partimos tanto da crítica como da dialogicidade hermenêutica, porque realizamos uma interpretação profunda do fenômeno, pelo que optamos por usar a denominação hermenêutica crítica dialógica para o método aqui utilizado; e ainda, nos apoiamos na metodologia da educação comparada, como apresentada nos trabalhos de Groux, para realizar uma análise que permite multiplicar os pontos de vista. Portanto, ao longo desta pesquisa desvelam-se as aproximações e os distanciamentos dos pensamentos pedagógicos de Rousseau e Freire para denunciar, por meio destes, a constituição da educação falsamente democrática e anunciar os fundamentos de uma educação autenticamente democrática. Nossa tese é que o ideal social democrático rousseauiano e o pensamento pedagógico amoroso e enérgico freireano são potências teórico-práticas que fundamentam uma teoria capaz de subsidiar a construção de uma educação autenticamente democrática e viabilizar o aperfeiçoamento de uma sociedade democrática por meio desta educação. No entanto, nós consideramos que esta educação não pode ocorrer subordinada ao Estado em sua configuração atual, pois nele não existem verdadeiras liberdade, autonomia, construção do conhecimento e conscientização (porque isso comprometeria a existência do seu sistema organizacional) e, em decorrência, nele não subsiste a autêntica democracia. Nesta tese defendemos, portanto, que uma educação democrática baseada nos pensamentos pedagógicos de Rousseau e Freire – teoria da educação democrática aqui construída – só será possível de ser integralmente empregada em uma nova cultura educacional de ordem intelectual e social que, por sua vez, implica na organização de uma sociedade igualmente nova.

Palavras-chave: Autonomia. Conscientização. Construção do conhecimento. Democracia. Educação democrática. Liberdade.

RÉSUMÉ

Dans cette thèse sont présentés les éléments fondamentaux des conceptions éducatives respectives de Jean-Jacques Rousseau et Paulo Freire. L'enjeu d'une telle comparaison étant de contribuer à la construction d'une théorie de l'éducation démocratique, basée sur les concepts de liberté, d'autonomie, de construction de la connaissance et de prise de conscience. La recherche est orientée par la question centrale suivante : Quelles sont les approches et les distances entre les réflexions pédagogiques de Jean-Jacques Rousseau et de Paulo Freire par rapport à l'éducation démocratique, sous en regard sur leurs œuvres et les réalités sociales que chacun a vécu, à partir des concepts de liberté, d'autonomie, de construction de savoir et de conscience ? Notre travail interprétatif des textes des deux auteurs s'appuie sur une herméneutique critique et dialogique inspirée des travaux de Gadamer, et sur l'éducation comparée inspirée des travaux de Groux. Ayant présenté les concepts-clés des théories de Jean-Jacques Rousseau et Paulo Freire nous identifions les rapprochements, les connivences mais aussi les éloignements et points de divergences. Cette mise en tension nous permet de repérer une éducation faussement démocratique et d'identifier à *contrario* les fondements et conditions d'une éducation authentiquement démocratique. La thèse montre que l'idéal social démocratique rousseauiste et la pensée pédagogique *amoureuse* et *énergique* freirienne sont des puissances théorico-pratiques qui, alliées, fondent une théorie capable d'étayer la construction d'une éducation authentiquement démocratique et de contribuer, au moyen de l'éducation, à l'instauration d'une société durablement démocratique. Cependant, nous considérons que ses potentialités ne peuvent s'activer dans une société qui subordonne l'éducation à l'État. Dans sa configuration actuelle, il n'y a pas de liberté, d'autonomie ni de prise de conscience véritables (car cela compromettrait l'existence de son système organisationnel actuel) et, par conséquent, la démocratie n'y subsiste pas. Pour cette raison, nous soutenons en outre que la théorie de l'éducation démocratique construite ici ne pourra être pleinement à l'œuvre que dans une nouvelle culture éducative d'ordre intellectuel et social qui, à son tour, implique dans une organisation d'une société nouvelle.

Mots-clés : Autonomie. Prise de conscience. Construction de la connaissance. Démocratie. Éducation démocratique. Liberté.

ABSTRACT

This doctorate thesis presents the theoretical-practical elements of Jean-Jacques Rousseau education theories as well as Paulo Freire's. The objective herein is to build an interpretative and critical analysis about the basis of the democratic education, based on the definitions of freedom, autonomy, development of knowledge and consciousness, having the phenomenon of educational initiatives from these authors as a guide. This research is problematized by the question: What are the approaches and distances on educational ideas from Jean-Jacques Rousseau and Paulo Freire regarding democratic education, considering their works and the social realities experienced by boths, as freedom, autonomy, development of knowledge and consciousness concepts? In order to answer that question, we decided to adopt the hermeneutic dialog and critical analysis, a deep interpretation of the phenomenon has been used, that is the reason why we chose to adopt the methodology of Gadamer. In addition, we based our research on the comparative education methodology, as presented in Groux studies, so that we have conditions to provide an analysis that will allow us to multiply many points of view. Therefore, during this research, it is possible to exhibit the similarities and differences of Rousseau and Freire's educational ideas to denote the composition of a false democratic education and expose the fundamentals of a true democratic education. Our thesis shows that the ideal social Rousseau idea, as well as Freire's loving and energetic teaching methods are theoretical and practical forces that make up for a powerful theory, that is able to sustain the creation of a truthful democratic education and enable the improvement of a democratic society through that model of education. However, we understand that this model of education will not be viable in the current configuration of the State, since it does not provide truthful freedom, autonomy, development of knowledge and consciousness (it would compromise the existence of its organizational system), and therefore, it does not hold a true democracy. In this thesis, we support, however, the idea that a democratic education, based on Rousseau and Freire's educational ideas – theory of the democratic education here described – can only be possible to be established in a newly created educational culture of social and intellectual order that, demands the creation of an equally new society.

Keywords: Autonomy. Consciousness. Knowledge Construction. Democracy. Democratic education. Freedom.

RÉSUMÉ LONG EN LANGUE FRANÇAISE

Cette thèse a pour thème l'éducation démocratique du point de vue sociologique et pédagogique de Jean-Jacques Rousseau et Paulo Freire. Les concepts et les éléments fondamentaux de la théorie de ces auteurs sont analysés afin d'offrir des éléments de base à la construction d'une théorie de l'éducation démocratique. Nous soutenons notre thèse sur l'affirmation : l'idéal social démocratique rousseauiste et une pensée pédagogique freireenne liée à « *amorosidade energética* »¹ sont des puissances théorico-pratiques qui, alliées, fournissent une théorie capable de soutenir la construction d'une éducation authentiquement démocratique et ainsi viabiliser le développement d'une société démocratique à travers de cette éducation. Nous soutenons donc aussi le fait que l'éducation et la société ont des processus interdépendants pour maintenir ou surmonter des situations limites.

À partir de ces considérations, cette thèse analyse de manière critique et interprétative à travers la méthodologie herméneutique l'éducation démocratique, fondamentalement basée sur a « *amorosidade energética* » comme idéal social. Ainsi, la recherche est orientée par la question : Quelles sont les approches et les distances entre les réflexions pédagogiques de Jean-Jacques Rousseau et

¹A « *amorosidade energética* » (*énergétique*) est un concept développé par l'auteure de cette thèse avec son directeur de thèse, le Dr. Peri Mesquida, au long de son mémoire de maîtrise (FERREIRA, 2016). Ce concept vise à faire référence à la position de l'enseignant par rapport à l'enseignement et aux étudiants, soutenue par Paulo Freire dans sa théorie et sa pratique de l'éducation. Freire comprend l'amour comme inséparable de l'acte éducatif, car il le considère comme le fondement d'un dialogue authentique. L'auteur travaille sur le concept d'agir avec amour – la *amorosidade* (en portugais) – sans faire aucun rapport avec le concept d'amour romantique (que la traduction française – amourosité (?) - pourrait suggérer), et il ne tombe pas non plus sur le simple concept d'affectivité éducative. Pour lui, « il faut abandonner comme fausse la séparation radicale entre *enseigner le sérieux et l'affectivité* » (FREIRE, 2014a, p.138) et aller plus loin, dans le sens de comprendre que « l'amour est un engagement envers les hommes » (FREIRE, 2013a, p. 110-111). S'engager envers les hommes, c'est dire: s'engager pour l'humanité. Cet engagement requiert, cependant, une attitude consciente révélée par l'énergie utilisée en faveur de l'éducation démocratique. Cette énergie est précédée d'une « formation scientifique sérieuse et d'une clarté politique des éducateurs » (FREIRE, 2014a, p. 139) et, par conséquent, la prise de conscience, c'est-à-dire, la conscientisation (il s'agit d'un concept plus profond et radical que la prise de conscience), et la praxis sont les produits de cette énergie pédagogique et éducative. En résumé: l'éducation authentique est l'éducation démocratique, et elle n'est réalisée que par les personnes qui aiment l'humanité au point d'appliquer son énergie pour la perfectionner et de rendre la société elle aussi plus parfaite. Ce qui correspond à la position de l'« *amorosidade energética* » des enseignants. Une position d'engagement contre un possible abandon de la lutte en faveur de la liberté des hommes des chaînes qui les oppriment et de non accepter la maintenance du *statu quo* oppressif, par un enseignement de conscientisation de la réalité oppressive capable de conduire à la conquête de la liberté.

de Paulo Freire par rapport à l'éducation démocratique, sous en regard sur leurs œuvres et les réalités sociales que chacun a vécu, à partir des concepts de liberté, d'autonomie, de construction de savoir et de conscience ? Par conséquent, l'objectif de cette thèse est de réaliser une analyse interprétative et critique des propositions éducatives de Jean-Jacques Rousseau et de Paulo Freire, et montrer quelles sont les approches et les distances entre ses réflexions pédagogiques, à partir des concepts de liberté, d'autonomie, de construction de savoir et de conscience.

Les objectifs spécifiques de cette recherche sont donc : 1) décrire et analyser de manière critique et interprétative le phénomène des propositions éducatives de Jean-Jacques Rousseau et de Paulo Freire, ainsi que leurs éléments fondamentaux ; 2) construire un référentiel permettant de regarder l'ensemble des relations qui s'établissent entre l'éducation et l'État ; et 3) se référer théoriquement, à la lumière de la pensée pédagogique de Jean-Jacques Rousseau et de Paulo Freire, à l'éducation démocratique comme culture éducative d'ordre intellectuel et social. Intellectuel, car elle comporte un changement de pensée, notamment en ce qui concerne la perception des conflits et des rapports d'autorité et de liberté établis dans les circonstances éducatives scolaires ; et social, parce qu'elle comprend le développement de la réflexion qui se fait sur la réalité, et dans la compréhension et l'action qui en proviennent, d'où découle une position politique des individus qu'y participent.

L'intérêt pour la théorisation d'une éducation démocratique en tant que culture éducative d'ordre intellectuel et social, de même que le choix de ces auteurs, découle de la perception de l'auteur des transfigurations de l'éducation dite démocratique d'aujourd'hui. Nous considérons qu'elle a ses potentialités fondamentales entravées dans une société qui la subordonne à l'État, puisque dans sa configuration actuelle il n'y a pas de liberté, d'autonomie ni de prise de conscience véritables (car cela compromettrait l'existence de son système organisationnel actuel) et, par conséquent, la démocratie n'y subsiste pas. Pour cette raison, nous soutenons en outre que la théorie de l'éducation démocratique construite ici ne pourra être pleinement employée que dans une nouvelle culture éducative d'ordre intellectuel et social qui, à son tour, implique dans une organisation d'une société tout aussi nouvelle.

Ainsi, dans cette thèse, les différenciations et les rapprochements des pensées pédagogiques de Rousseau et de Freire sont exposés pour dénoncer, à travers celles-ci, les transfigurations de l'éducation dite démocratique d'aujourd'hui et pour annoncer une éducation démocratique basée sur les concepts de liberté, d'autonomie, de construction de la connaissance et de prise de conscience, à la lumière de la pensée sociale et pédagogique de ces auteurs. Pour ce faire, nos éléments et concepts fondamentaux de l'analyse critique et interprétative sont : 1) la Démocratie — en tant que société participative ; 2) la Liberté — comme conquête ; 3) l'Autonomie — en tant que capacité de se gouverner (en devenant autonome, pouvoir agir librement) ; 4) la Construction de la connaissance — en tant que savoir connaître la connaissance ; 5) la Prise de conscience — en tant que connaissance mise en contexte, réfléchie, dialoguée et mise en pratique pour la transformation ; 6) l' « *amorosidade energética* » — en tant que pratique éducative engagée envers les hommes.

Ces éléments et concepts sont présentés et discutés dans trois chapitres qui, de manière herméneutique, présentent la recherche développée. Cette recherche participe au projet « Fondements historiques, philosophiques et politiques de la théorie et de la pratique pédagogiques chez Paulo Freire : l'éducateur en tant qu'intellectuel » et elle est liée à la ligne de recherche « Histoire et politiques de l'éducation » du programme de troisième cycle en Éducation de l'Université Pontificale Catholique du Paraná/Brésil et du Doctorat en Éducation, carriéologie et éthique de l'Université Catholique de l'Ouest/France.

Parcours méthodologique: l'herméneutique critique dialogique et l'éducation comparée

À partir de la construction historique de la méthode herméneutique, Gadamer a conçu cinq phases pour ce parcours méthodologique, à savoir : 1. Perception — la perception du phénomène est ce que l'auteur qualifie de « situation herméneutique » dans laquelle il faut considérer que « le texte à comprendre parle d'une situation qui est déterminée par des opinions antérieures » (GADAMER, 1998, p. 683), cette condition étant celle qui permet la

pureté de la compréhension ; 2. Compréhension — cette « compréhension n'est pas satisfaite dans la virtuosité technique de "comprendre" tout ce qui est écrit. Il s'agit, au contraire, d'une expérience authentique, c'est-à-dire une rencontre avec quelque chose qui vaut comme vérité » (GADAMER, 1998, p. 706, guillemets de l'auteur) ; 3. Appréhension — dans un sens historique, c'est mettre le phénomène en contexte, d'où « dans un premier temps, je prends conscience de "ce que l'autre dit" sans le prendre pour mon opinion » (GADAMER, 2006, p. 62), étant toujours réceptive « aux origines » de ce qui est dit, ce qui est la caractéristique d'une « conscience formée par l'attitude herméneutique authentique » (GADAMER, 2006, p. 63) ; 4. Interprétation — de la chose elle-même (exégèse) à partir d'une certaine vision du monde (cadre théorique), étant donné que « l'interprétation de l'être, à partir de l'horizon temporel, ne signifie pas [...] que la présence (*Dasein*) soit rendue temporelle [...], mais qu'elle doit être pleinement comprise par rapport à son propre temps et avenir » (GADAMER, 1998, p. 172), c'est donc l'interprétation critique ; 5. Communication — la « tâche de l'herméneutique » fondamentale (GADAMER, 1998, p. 375), car elle correspond à communiquer ce qui a été perçu, compris, appréhendé et interprété et, par conséquent, « n'est pas seulement une manifestation immédiate de l'idée, mais présuppose déjà la réflexion » (GADAMER, 1998, p. 192).

Dans les cinq étapes déduites de la théorie herméneutique de Gadamer, il y a un élément intrinsèque fondamental : le dialogue. En effet, « l'herméneutique signifie avant tout le fait que quelque chose me parle et me remet en question, dans la mesure où cela me pose une question » (GADAMER, 2007, p. 175). Le dialogue herméneutique se développe dans le processus de « l'un avec l'autre » (GADAMER, 2007, p. 176), dans lequel l'autre n'est pas « seulement le destinataire, mais aussi un partenaire du dialogue » (GADAMER, 2007, p. 175), ce qui en garantit l'authenticité, puisque celui-ci, « comme tout dialogue authentique, n'est en aucun cas à la fin » (GADAMER, 2007, p. 177).

Nous avons donc la critique et la « *dialogicité*² » herméneutique dans le travail développé dans cette thèse, car c'est par ce chemin que « nous réalisons une interprétation "profonde" [...] dans la recherche de la compréhension de notre objet d'étude, nous établissons une relation circulaire du tout avec ses

² Nous disons *dialogicité* à la pratique dialogique permanente.

parties et aussi le contraire » (RIBAS, 2017, p. 32, guillemets de l'auteur). De cette façon, on choisit d'utiliser la dénomination *herméneutique critique dialogique* pour la méthode employée dans cette recherche, à partir de l'interprétation de Gadamer du mouvement dialogique.

Ainsi, j'ai aussi essayé d'ouvrir le cercle herméneutique et l'usage qu'en faisait Heidegger vers le mouvement dialogique. Dans ce cas, il ne s'agit pas d'une procédure que nous entreprenons avec un texte donné, mais d'un mouvement existentiel qui est toujours en amont de toute procédure. Dans cet enchevêtrement herméneutique, nous nous ignorons encore dans cette « distance libre par rapport à nous-mêmes », par laquelle Dilthey et Misch ont caractérisé la posture, dans laquelle les choses peuvent se montrer telles qu'elles sont. On exige de nous bien davantage qu'une réponse et cela demande l'engagement herméneutique dans lequel la vision s'ouvre et s'élargit pour la première fois. L'herméneutique signifie avant tout le fait que quelque chose me parle et me remet en question, dans la mesure où cela me pose une question. Le langage n'est donc jamais que dans le dialogue ce qu'il peut être, puisqu'il ouvre dans le jeu des questions et des réponses une vision qui ne s'offre ni dans ma perspective ni dans celle de l'autre. (GADAMER, 2007, p. 175, guillemets de l'auteur)

Par la méthode de l'herméneutique critique dialogique, l'attention se porte sur l'unité de l'éducation démocratique d'origine en tant que phénomène intellectuel et social selon Jean-Jacques Rousseau et Paulo Freire, car la critique dialogique produite dans cette thèse provient d'un constat aussi critique et dialogique produit après la récupération de l'élément fondateur du phénomène. D'où l'attention particulière portée à la critique dialogique du phénomène, « c'est-à-dire à la nécessité de porter un jugement sur l'objet/problème » (MESQUIDA, 2012, p. 5) au sens de dénonciation authentique³ qui fournit, à travers la *dialogicité* efficace, l'analyse critique du monde et la construction du savoir — d'où résultent les processus de transformation de la réalité, car « le dialogue est l'essence même de l'action révolutionnaire » (FREIRE, 2016, p. 138).

Il convient toutefois de préciser que cette critique dialogique n'est pas neutre, vu que : « Mettez un même objet à divers points de vue, à peine paraîtra-t-il le même, et pourtant rien n'aura changé que l'œil du spectateur. » (ROUSSEAU, 2004, p. 329) Elle est cependant produite par une conscience transitive critique qui « se caractérise par la profondeur dans l'interprétation des problèmes » (FREIRE, 2001, p. 69), se présentant « comme une manière de faire

³ Lorsque Freire utilise le terme « authentique », il fait référence à quelque chose qui se déroule autour de la praxis — la réflexion et l'action, légitimées par le dialogue (FREIRE, 2013a, p.93).

face à la potentialité mythifiante [...] qui est nécessaire à la recréation de la société » (FREIRE, 2002, p. 96-97).

Nous prendrons aussi l'éducation comparée en tant que méthodologie au service de la méthode herméneutique-critique-dialogique, en nous appuyant sur le principe-clé : "*le principe que l'on ne peut comparer que ce qui est comparable*" (GROUX, 1997, p. 122). Cette méthodologie offre la possibilité d'une analyse interprétative qui permet multiplier les points de vue sur le phénomène de l'éducation démocratique, par le biais de l'approchement des enseignements des auteurs Rousseau et Freire en fonction des points de vues qu'ils coïncident sans omettre leurs points de distancement.

Nous ne pouvons pas oublier que l'éducation comparée a eu son point de départ en tant que méthodologie avec l'œuvre de Marc-Antoine Jullien de Paris en 1817, basée dans les travaux de Basedow, Pestalozzi, Rousseau, parmi d'autres, destinée à offrir des moyens sûrs capables de régénérer et d'améliorer l'éducation publique et privée, c'est-à-dire une méthode qui puisse rapprocher et comparer pour alors en déduire des principes sûrs et de règles bien déterminées (JULLIEN, 1817, p. 9,10,13). Michel Foucault (1969) lorsqu'il a écrit sur la comparaison en tant que méthode, affirmait que dans la recherche il est nécessaire décrire les formations sociales, en les comparant, en les opposant les unes aux autres dans la simultanéité dans lesquelles elles se présentent, en les distinguant desquelles qui n'ont pas le même calendrier (FOUCAULT, 1969). Nous pouvons encore, suivant Foucault, décrire et interpréter des discours délivrés dans l'intérieur de ces formations sociales, de discours distants dans l'espace et dans le temps-calendrier. Antonio Nóvoa (1995) dans un travail mimeo, écrit que l'éducation comparée doit regarder le monde comme un texte, essayant de comprendre comme les discours font partie des pouvoirs que les hommes et les sociétés partagent, rendent possible la construction de nouvelles formes de penser et d'agir définissant ainsi les relations du savoir et l'action éducative.

Finalement, la comparaison nous permet de regarder l'autre, leurs différences et leurs altérités ; regarder ainsi les différents sens d'un même fait, d'un même texte, et nous révèle aussi les limites des interprétations du monde et des discours. De l'éducation comparée, « *de la rencontre avec l'autre, avec son institution éducative, son histoire, sa culture, naît un indéniable*

*enrichissement*⁴ (PEREZ, GROUX, FERRER, 2002, p. 56). Lorsque cette comparaison est faite entre temps – époques – différents il y a encore la richesse de l'analyse sur les ruptures et les permanences vérifiées dans le cours des années. Fait alors qui aide à l'appréciation du développement humain et de la société. Les phénomènes étudiés peuvent ainsi être compris et interprétés de façon à collaborer avec l'écriture de la réalité présente et future.

Jean-Jacques Rousseau: une pédagogie de la nature

Nous traiterons dans le deuxième chapitre de cette thèse des bases théorico-pratiques de l'éducation de Jean-Jacques Rousseau qui, après avoir étudié et analysé les conditionnalités et les caractéristiques de l'histoire, de la démocratie et de l'éducation naturelle, a proposé une action pédagogique, historique/sociale et naturelle, cohéremment démocratique.

L'auteur comprend l'éducation, dite négative, car moins interventionniste, comme celle qui implique depuis l'enfance de ne pas adopter la même formule éducative pour tous les enfants et d'exploiter le contexte comme une manière de permettre à « l'homme de se construire naturellement à partir de lui-même », avec le suivi d'un adulte sans que celui-ci interfère dans ses découvertes par « des soins excessifs » (SAES Apud. ROUSSEAU, 2017a, p. 12).

Nous abordons dans trois sous-chapitres l'éducation de la nature, l'éducation des hommes et l'éducation des choses, en explicitant leurs éléments fondateurs, leur pertinence et leur manifestation, selon les préceptes rousseauistes. L'étude commence par la présentation chronologique de la vie de l'auteur, exposée dans le premier sous-chapitre, ce qui permet une analyse herméneutique de son œuvre en ce qui concerne sa temporalité et sa contextualité, et progresse vers la question politique à travers la discussion autour du thème de la démocratie dans le sous-chapitre qui suit (la perception du thème par l'auteur est essentielle à l'objet de cette thèse, nous en exposerons alors les contours). Le chapitre se termine par le sous-chapitre traitant du concept

⁴ Tradução da autora: “do encontro com o outro, com sua instituição educativa, sua história, sua cultura, nasce um inegável enriquecimento”.

de liberté, à travers le contractualisme et l'amour, dans lequel nous discutons du développement d'une pratique pédagogique véritablement rousseauiste.

Paulo Freire: de l'éducation comme situation gnoséologique

Dans le troisième chapitre de cette thèse, nous traiterons des bases de la théorie et de la pratique éducative de Paulo Freire, lequel ayant travaillé, étudié et analysé les facteurs déterminants et les caractéristiques de la contextualisation, du dialogue et de la conscientisation dans l'enseignement, a proposé une action pédagogique, historique, sociale et culturelle cohéremment démocratique.

L'auteur comprend l'éducation, appelée authentique, parce que progressiste et démocratique, comme celle qui exploite les objets connaissables en partant de ceux qui font partie du contexte concret vécu par les apprenants, dans un processus dialogique dans lequel les éducateurs sont d'humbles participants et promeuvent l'analyse réflexive critique sur la réalité, par laquelle est rendue possible la conscientisation, par l'émergence de la praxis. Par conséquent, nous traitons dans trois sous-chapitres de l'éducation contextualisée, de l'éducation dialogique et de l'éducation « *conscientisatrice*⁵ », en explicitant leurs éléments fondateurs, pertinence et occurrence authentique, selon les préceptes freiriens.

L'étude commence par la présentation chronologique de la vie de l'auteur, dans le premier sous-chapitre, ce qui permet une analyse herméneutique de son œuvre pratique et théorique, en ce qui concerne sa temporalité et contextualité, et en arrive à la question politique par la discussion autour du thème de la démocratie dans le sous-chapitre subséquent. La perception de l'auteur sur le thème est essentielle pour cette thèse. Le chapitre s'achève avec le sous-chapitre qui traite du concept d' « *amorosidade energética* », élaboré par l'auteure

⁵ L'éducation *conscientisatrice* est celle qui favorise la transition des consciences du niveau intransitif et naïf au niveau critique. A travers cette éducation, les consciences qui se caractérisent par la simplicité dans l'interprétation des problèmes, évoluent vers le niveau critique, qui se caractérise par la profondeur dans l'interprétation des problèmes (FREIRE, 2019, p. 83-84). L'éducation *conscientisatrice* demande une contextualisation dans le processus éducatif et se matérialise par l'auto-insertion critique des élèves dans la réalité – précisément ce qui fournit la connaissance de la réalité et la transformation de la réalité (FREIRE, 2014b; FREIRE, 2016).

de la thèse et son directeur à l'occasion de sa dissertation de *Mestrado*⁶ (FERREIRA, 2016), à l'égard du développement d'une pratique pédagogique véritablement freirienne.

De l'éducation à la démocratie

Dans cette thèse sont présentées les caractéristiques de l'éducation pour la démocratie à partir des théorisations de Jean-Jacques Rousseau et Paulo Freire. Ces contributions, dont l'importance est mondialement reconnue, orientent les pratiques éducatives développées par la démocratie. Les dialogues, ou communications, présentés ici, sont, par conséquent, les fondements de l'éducation démocratique qui à la fois reflète la démocratie sociale et la produit.

Pour l'appréciation des éléments constitutifs de cet ancrage, dans le quatrième chapitre de cette thèse, nous étudierons la construction de la connaissance - le vrai (*aléthis*, la négation du mensonge) -, dans l'éducation comme partie du parcours politique démocratique qui rend opportun la conscientisation et le savoir connaître la connaissance, nécessaires à la compréhension de la réalité; et les pratiques indispensables aux êtres politiques démocratiques, qui découlent de cette compréhension, à savoir : l'exercice de la liberté et de l'autorité, lesquels rendent possibles, par l'agir avec autonomie, la co-(é)laboration, l'union, l'organisation et la synthèse culturelle, desquels dérivent la participation intellectuelle et sociale démocratique. Ainsi, les œuvres présentées et discutées dans les premiers chapitres de cette thèse, et qui contribuent à une vision de la totalité des relations établies entre éducation et État, sont exploitées dans le quatrième chapitre comme bases de la liberté et de l'autonomie, de la construction de la connaissance et de la conscientisation, fondamentaux pour l'éducation démocratique et promues par le chemin inédit viable de l' « *amorosidade energética* ».

Le quatrième chapitre s'achève avec l'objet essentiel de la thèse défendue tout au long de cette recherche, par le traitement de la question de l'émergence de la praxis démocratique dans l'éducation qui, à son tour, donne corps à

⁶Le premier niveau d'études supérieures *stricto sensu* au Brésil.

l'émergence de la société démocratique par l'éducation. Moyen par lequel nous défendons, notre thèse, que l'idéal social démocratique rousseauiste et la pensée pédagogique *amoureuse* et *énergique* freirienne sont des puissances théorico-pratiques qui, alliées, fondent une théorie capable d'étayer la construction d'une éducation authentiquement démocratique et de viabiliser le développement d'une société démocratique au moyen de cette éducation. Nous défendons également, par conséquent, qu'éducation et société possèdent des processus interdépendants de maintien ou de dépassement de situations limites. Par conséquent, nous défendons, en outre, que la théorie de l'éducation démocratique ici construite ne pourra être intégralement employée que dans une nouvelle culture éducationnelle d'ordre intellectuel et social, qui, à son tour, implique dans une organisation d'une société également nouvelle.

Pour l'analyse du thème, nous présentons dans les tableaux suivants les concepts-clés des théories de Jean-Jacques Rousseau et Paulo Freire, à l'égard du sujet discuté dans cette thèse. Ainsi, nous exposons de manière très détaillée les rapprochements et les distanciations entre les pensées pédagogiques de ces auteurs, pour dénoncer, aux moyens de ceux-ci, la constitution de l'éducation faussement démocratique et annoncer les fondements d'une éducation authentiquement démocratique, basée sur les concepts de liberté, autonomie, construction de la connaissance et conscientisation.

Rousseau et Freire sur les concepts qui traitent de l'éducation sans engagement envers l'humanité.

JEAN-JACQUES ROUSSEAU	<u>Domination</u> . <i>Dominer</i> c'est surpasser l'intérêt commun par l'intérêt particulier (ROUSSEAU, 2017d).	PAULO FREIRE	<u>Oppression</u> . <i>Opprimer</i> est « un acte prohibitif de l'être plus des hommes » (FREIRE, 2013a, p. 60, italiques de l'auteur) ; « c'est un contrôle écrasant, c'est nécrophile » (FREIRE, 2013a, p. 90)
	<u>Dominé</u> . Le <i>dominé</i> c'est le réprimé qui « se laisse conduire, à n'être rien de plus qu'une machine dans les mains d'autrui » (ROUSSEAU, 2017a, p. 209)		<u>Opprimé</u> . Les <i>opprimés</i> sont « des hommes à qui il est interdit d'être » (FREIRE, 2013a, p. 59, italiques de l'auteur).
	<u>Dominateur</u> . Le <i>dominateur</i> est celui qui travaille pour faire « tomber dans son piège ou pour faire adopter sa folie » (ROUSSEAU, 2017a, p. 209). Celui-ci « dépend des préjugés de ceux qui gouvernent au moyen de préjugés » (ROUSSEAU, 2017a, p. 95).		<u>Oppresseur</u> . Les <i>opresseurs</i> sont « ceux qui inaugurent la terreur [...], les violents qui, avec leur pouvoir, créent la situation concrète où se génèrent les "démis de la vie", les loqueteux du monde ». « En violentant et en interdisant que les autres soient, ils ne peuvent également être » (FREIRE, 2013a, p. 58, italiques de l'auteur).

<p><u>La pratique régulière de la domination.</u> C'est la <i>suppression du droit à la liberté</i>, parce que « tombés en servitude, ils n'ont plus ni liberté, ni volonté » (ROUSSEAU, 2015, p. 96) et ne modifient pas le <i>statu quo</i>. Sa régularité consiste à « punir ceux qui osent parler », en provoquant « la crainte [<i>qui</i>] fait se taire » (ROUSSEAU, 2015, p. 92, nos italiques).</p>	<p><u>La pratique régulière de l'oppression.</u> La <i>réduction au silence</i> c'est l'"ordre" oppresseur. La structure qui maintient le <i>statu quo</i> favorable aux oppresseurs ne « supporterait pas que les tous les opprimés commencent à dire : "Pourquoi?" » (FREIRE, 2013a, p.106, italiques de l'auteur).</p>
<p><u>Éducation verbaliste.</u> L'<i>éducation verbaliste</i> est idéalisée par les dominateurs et consiste à ce que « l'élève écoute, en salle de classe, le verbiage de son professeur, tout comme il écoutait, en couches, le jacassement de sa nourrice » de façon à « l'éduquer à ne rien comprendre » (ROUSSEAU, 2017a, p. 81).</p>	<p><u>Éducation bancaire.</u> L'<i>éducation bancaire</i> est celle dans laquelle il n'y a pas de création, seulement de la transmission ; en elle « ni celui qui impose, ni ceux qui reçoivent ne créent ; les deux s'atrophient et l'éducation n'est déjà pas l'éducation » (FREIRE, 2014c, p. 95). En elle la connaissance est « déconnectée du concret » (FREIRE, 2014a, p. 29).</p>
<p><u>Produit de l'éducation verbaliste.</u> Le <i>verbiage</i> de cette éducation produit les conditions nécessaires à la domination, par la promotion de la conduite « docile petit » et « crédule et ingénu une fois grand » (ROUSSEAU, 2017a, p. 209,).</p>	<p><u>Produit de l'éducation bancaire.</u> Le <i>bla-bla-bla</i> de l'éducation bancaire produit les conditions nécessaires à l'oppression, par le maintien de l'ingénuité des apprenants (FREIRE, 2013a, p. 92), au moyen du contrôle du « penser et [de] l'action » (FREIRE, 2013a, p. 91).</p>
<p><u>Endoctriné.</u> L'<i>endoctriné</i> est celui qui agit et pense conformément à ce qu'il a appris par l'éducation verbaliste; c'est un « chemin étrange que prennent vos raisonnements dans votre esprit: confonds tout, inverse tout » ; Il ne cherche pas à s'instruire, mais à réfuter celui qui enseigne pour la liberté (ROUSSEAU, 2017a, p. 110).</p>	<p><u>Domestication.</u> Le <i>domestiqué</i> est celui qui se maintient inconscient de sa condition d'opprimé, « dans le sens de son accommodation au monde de l'oppression » (FREIRE, 2013a, p. 92).</p>

Source : Élaborée par l'auteure (2020).

La domination présentée par Rousseau, qui se produit dans la relation établie entre dominateur et dominé, se maintient au moyen des pratiques de suppression du droit à la liberté très alimentées par l'éducation verbaliste, car elle possède un grand pouvoir dans les actions d'endoctrinement social. De la même façon, l'oppression discutée par Freire, qui se produit dans la relation établie entre oppresseur et opprimé, se maintient au moyen des pratiques de réduction au silence très alimentées par l'éducation bancaire, car elle possède une grande force dans les actions de domestication sociale. L'inverse de cette problématique est théorisé par les auteurs comme éducation naturelle (ROUSSEAU, 2017a) et

éducation libératrice (FREIRE, 2019), dont les éléments de base sont présentés dans le tableau suivant.

Rousseau et Freire sur les concepts qui traitent de l'éducation engagée envers l'humanité.

JEAN-JACQUES ROUSSEAU	PAULO FREIRE
<p><u>Dépassement de la domination.</u> Pour le <i>dépassement de la domination</i> « il suffit qu'ils altèrent [<i>les dominés</i>] leur manière de penser pour qu'il soit forcé [<i>le dominateur</i>] à altérer sa manière d'agir » (ROUSSEAU, 2017a, p. 95, nos italiques). Par conséquent, il se produit par l'exercice de la liberté consciente.</p>	<p><u>Dépassement de l'oppression.</u> Le <i>dépassement de la contradiction oppresseurs-opprimés</i> s'effectue par l'action des opprimés, qui « en se libérant peuvent libérer les oppresseurs. Ces derniers, en tant que classe oppresseur, ne libèrent, ni ne se libèrent » (FREIRE, 2013a, p. 60). Par conséquent, il se produit par l'exercice de la liberté consciente.</p>
<p><u>Éducation de la nature.</u> L'<i>éducation de la nature</i> permet « à l'homme de se construire naturellement à partir de lui-même » (ROUSSEAU, 2017a, p. 12), de façon que les connaissances qu'il a soient « véritablement siennes » (ROUSSEAU, 2017a, p. 244). Ainsi, l'éduqué par cette éducation « n'a pas acheté sa perfection au prix de son bonheur : au contraire, elles ont concouru l'une à l'autre » (ROUSSEAU, 2017a, p. 190). Cependant, Rousseau considère cette éducation comme adéquate seulement pour les hommes, en estimant « qu'il convient de prendre en considération aussi bien l'âge que le sexe » (ROUSSEAU, 2017a, p. 434).</p>	<p><u>Éducation authentique.</u> L'<i>éducation authentique</i> c'est la pratique de la liberté (FREIRE, 2019) ; partie « du "savoir d'expérience fait" pour le dépasser » (FREIRE, 2014b, p. 97, italiques de l'auteur) ; c'est « un acte de connaissance et une méthode d'action transformatrice que les êtres humains doivent exercer sur la réalité » (FREIRE, 2002, p. 105) ; et il requiert « processus de connaissance, formation politique, manifestation éthique, recherche de beauté, formation scientifique et technique » (FREIRE, 2007, p. 17). Freire ne considère pas comme pertinente la distinction de sexes dans cette éducation (FREIRE, 2007, p. 27).</p>
<p><u>Liberté.</u> La <i>liberté</i> est « le premier de tous les biens » de l'être humain (ROUSSEAU, 2017a, p. 95). Celui qui est de fait libre est « son propre seigneur, il commande à son cœur » (ROUSSEAU, 2017a, p. 518).</p>	<p><u>Liberté.</u> La <i>liberté</i> est un droit de tout être humain, car il correspond à la « vocation naturelle de la personne – celle d'être sujet et non objet » (FREIRE, 2019, p. 78). Celui qui est libre « restera d'autant plus libre qu'il va assumer éthiquement la responsabilité de ses actions » (FREIRE, 2014a, p. 91).</p>
<p><u>Autorité.</u> L'<i>autorité</i> c'est connaître. Dans la pratique de l'enseignement du précepteur, elle se réfère à ne « jamais donner de préceptes », mais « faire en sorte qu'ils soient trouvés » (ROUSSEAU, 2017a, p. 58), en se basant sur « un sentiment rempli d'équité » – à savoir : l'amour (ROUSSEAU, 2017a, p. 502).</p>	<p><u>Autorité.</u> L'<i>autorité</i> ne s'omet pas. Elle refuse aussi bien de « réduire au silence la liberté » que « sa suppression du processus de construction de la bonne discipline » (FREIRE, 2014a, p. 91, italiques de l'auteur). Dans la pratique d'enseignement de l'éducateur, elle « doit toujours être là, mais elle change quand les étudiants changent et quand l'étude évolue » (FREIRE, SHOR, 1986, p. 117).</p>
<p><u>Construction de la connaissance.</u> La <i>construction de la connaissance</i> est un travail qui ne peut être délégué à un autre, c'est une activité personnelle ; la</p>	<p><u>Construction de la connaissance.</u> La <i>construction de la connaissance</i> se fait dans la rencontre « entre sujets connaissants et objets connaissables »</p>

<p>construction de la connaissance ne se fait pas par la transmission, mais « en rencontrant des relations, en associant des idées, en inventant des instruments » (ROUSSEAU, 2017a, p. 206).</p>	<p>(FREIRE, 2013b, p. 103). La connaissance construite est « réflexive et création » (FREIRE, 2013a, p. 127), à la différence de la connaissance transmise (FREIRE, 2016).</p>
<p><u>Conscience de lui-même.</u> La <i>conscience de lui-même</i> se donne à travers la construction de la connaissance, parce que quand elle vient « c'est alors qu'il [l'individu] prend la conscience de lui-même » (ROUSSEAU, 2017a, p. 89).</p>	<p><u>Prise de conscience.</u> La <i>prise de conscience</i> passe par la construction du savoir, car il s'agit d'une « auto-insertion critique dans la réalité » (FREIRE, 2016, p. 145).</p>
<p><u>Liberté bien réglée.</u> La <i>liberté bien réglée</i> est l'unique instrument éducationnel non-expérimenté et, justement, l'unique capable de réussir, par la promotion de la liberté de l'élève sans qu'il y ait de permissivité du professeur (ROUSSEAU, 2017a, p. 105).</p>	<p><u>« Amorosidade energética ».</u> L'« <i>amorosidade energética</i> » c'est l'expression de l'amour et de l'énergie dans la pratique éducative, de façon à établir « les limites indispensables à l'autorité et à la liberté » (FREIRE, 2013c, p. 238), et qui correspond à un inédit viable de l'éducation.</p>
<p><u>Gouvernement de soi.</u> Le <i>gouvernement de soi</i> c'est l'exercice de la liberté et de l'autorité rendu possible par la « conscience de soi-même » (ROUSSEAU, 2017a, p. 89).</p>	<p><u>Autonomie.</u> L'<i>autonomie</i> c'est l'exercice de la liberté et de l'autorité, rendue possible par la conscientisation (FREIRE, 2014a).</p>

Source : Élaborée par l'auteure (2020).

Pour le dépassement de la domination, Rousseau discute l'émergence d'une éducation de la nature, qui encourage l'exercice de la liberté et de l'autorité nécessaires à la construction de la connaissance et au gouvernement de soi, en considérant la liberté bien réglée comme unique instrument éducationnel non-expérimenté et capable de réussir. Paulo Freire, quant à lui, comprend que la possibilité de dépassement de la contradiction oppresseurs-oppriés réside dans l'émergence d'une éducation authentique qui, par la promotion de la liberté et de l'autorité, rend propice la construction de la connaissance, la conscientisation et l'autonomie, en considérant l'« *amorosidade energética* » comme un chemin inédit viable pour cette éducation.

Les deux propositions consistent en une éducation engagée envers l'humanité et de l'observation de ses prémisses, découle l'éducation démocratique. Les concepts de base de cette éducation sont présentés dans le tableau suivant.

Rousseau et Freire sur les concepts qui traitent de l'éducation et de la démocratie.

JEAN-JACQUES ROUSSEAU		PAULO FREIRE	
	<p><u>Peuple</u>. Um <i>peuple</i> se forme à partir des associations sociales qu'il réalise et, par conséquent, il est peuple même « avant de s'en remettre à un roi » (ROUSSEAU, 2015, p. 19).</p>		<p><u>Peuple</u>. Um <i>peuple</i> se forme à partir des « conditions d'expérience, de mode de vie communautaire dans l'espace public » (FREIRE, 2019, p. 96).</p>
	<p><u>Démocratie</u>. La <i>démocratie</i> est le « gouvernement populaire », celui qui exige « vigilance et courage pour être conservé » (ROUSSEAU, 2017d, p. 63).</p>		<p><u>Démocratie</u>. La <i>démocratie</i> est le gouvernement juste de la société, qui « donne l'opportunité aux masses d'avoir des options, non pas l'option de l'élite, mais la propre option des masses » (FREIRE, 2014c, p. 49).</p>
	<p><u>Communication</u>. La <i>Communication</i> c'est la « sensibilité réciproque et la correspondance entre toutes les parties » appartenant à un même contexte (ROUSSEAU, 2017d, p. 14), indispensable à la démocratie du gouvernement et de l'éducation.</p>		<p><u>Dialogue</u>. Le <i>dialogue</i> est la « rencontre des hommes pour la tâche commune de savoir agir » (FREIRE, 2013a, p. 111), indispensable à la vie avec la société et l'éducation.</p>
	<p><u>Assemblée</u>. Les <i>assemblées</i> sont des réunions du peuple, afin de discuter la politique et les lois de l'État, « dont l'unique objectif est la préservation » du contrat social (ROUSSEAU, 2015, p. 92).</p>		<p><u>Cercles de culture</u>. Les <i>cercles de culture</i> étaient des « espaces où l'on enseignait et apprenait dialogiquement. [...] Où se construisaient de nouvelles hypothèses de lecture du monde » (FREIRE, 2013c, p. 192).</p>
	<p><u>Volonté générale</u>. La <i>volonté générale</i> c'est la délibération qui « concerne toujours le bien commun » (ROUSSEAU, 2017d, p. 16).</p>		<p><u>Synthèse culturelle</u>. La <i>synthèse culturelle</i> est « une forme systématisée et délibérée d'action qui incide sur la structure sociale, tantôt dans le sens de la maintenir comme elle est ou plus ou moins comme elle est, tantôt dans celui de la transformer » (FREIRE, 2013a, p. 228).</p>
	<p><u>Association</u>. L'<i>association</i> « produit un corps moral et collectif, composé d'autant de membres qu'il y a de voix dans l'assemblée, laquelle reçoit de ce même acte son unité, son moi commun, sa vie et sa volonté » (ROUSSEAU, 2015, p. 21-22).</p>		<p><u>Adhésion</u>. L'<i>adhésion</i> se vérifie dans « l'intercommunication des hommes, médiatisés par la réalité » (FREIRE, 2013a, p. 228).</p> <p><u>Option</u>. Le pouvoir de l'<i>option</i> est la capacité d'opter (FREIRE, 2019, p. 80), de « choisir son propre chemin » (FREIRE, 2016, p. 47). Par conséquent, les options ne sont pas neutres, mais sont l'expression d'un intérêt (FREIRE, 2015a, p. 103).</p>
	<p><u>Homme libre</u>. L'<i>homme libre</i> « désire seulement ce qu'il peut et fait ce qui lui plaît » (ROUSSEAU, 2017a, p. 95).</p>		<p><u>Être historique</u>. L'<i>être historique</i> « est engagé à être capable d'agir et de réfléchir » (FREIRE, 2014c, p. 18-19).</p>
	<p><u>Citoyen</u>. Le <i>citoyen</i> est formé par l'homme. Ainsi, l'homme se forme avant le citoyen (ROUSSEAU, 2017a).</p>		<p><u>Citoyenneté</u>. La <i>citoyenneté</i> est la présence active, critique et décisive de tous dans les affaires publiques (FREIRE, 2013a).</p>

Source : Élaborée par l'auteure (2020).

Le gouvernement démocratique, pour Rousseau, a pour fondement les pratiques communicatives qui s'exercent au sein des assemblées qui, comme

associations politiques de personnes, promeuvent la volonté générale. Pour Freire, la démocratie est établie quand le dialogue culturel est l'option politique pour la libération, qui, dans le cas d'une éducation à la démocratie, se produit dans les cercles de culture. Contextes, par conséquent, qui dépendent de l'éducation à la démocratie pour être effectifs.

Rousseau appelle « gouvernement ou administration suprême l'exercice légitime du pouvoir exécutif », celui qui « reçoit des ordres du Souverain », mais travaille pour « qu'il y ait égalité entre le produit ou pouvoir du gouvernement pris en lui-même et le produit ou pouvoir des citoyens qui sont souverains d'un côté et sujets de l'autre » (ROUSSEAU, 2015, p. 54). En concluant que, « comme la volonté particulière agit continûment contre la volonté générale, le gouvernement exerce un effort incessant contre la souveraineté », les injustices des corrompus et la tyrannie (ROUSSEAU, 2015, p. 78). Freire admet que le gouvernement démocratique requiert le mode de vie politique qui découle du mode de vie communautaire (FREIRE, 2019, p. 95). Les « conditions d'expérience, du mode de vie communautaire dans l'espace public » (FREIRE, 2019, p. 96) sont, précisément, les conditions nécessaires à la formation d'un peuple.

Considérations finales

Si l'éducation se bénéficie d'un espace de liberté et d'autonomie, afin d'offrir des occasions pour le développement de la sensibilité, des intelligences, de la conscience, enfin, des sujets, il faut que l'État soit démocratique. C'est-à-dire, pour que les personnes soient éduquées il faut que le système politique soit démocratique et pour que le système politique soit démocratique il faut que les personnes soient bien éduquées, comme écrivait Kant. Alors, par où commencer ? Nous soutenons que l'éducation authentiquement démocratique comme celle que nous venons de soutenir dans cette thèse, soit le moyen par lequel puisse être viabilisée le développement d'une société démocratique. Parce qu'il est certain que l'éducation démocratique requiert un intérêt démocratique de l'État, mais, surtout, il faut former l'homme avant de former le citoyen, lui permettant de prendre conscience de lui-même.

Portant est claire que cette éducation dépendra d'une certaine volonté politique pour se réaliser car l'action du pouvoir politique peut étouffer cette bonne éducation. Ainsi, il faut s'articuler action éducative et action politique dans la compréhension que l'une ne peut se faire démocratique sans l'autre. C'est pour cela que nous pouvons parler d'option démocratique dans l'éducation.

Nous pouvons conclure à partir de cette étude, que la démocratie est l'expression authentique d'autogouvernement, dans laquelle le peuple est le fondement duquel émerge tout type de décision, au moyen de l'adhésion qui fait ou non la volonté générale. Par conséquent, les intérêts particuliers et généraux ne peuvent y être superposés, caractéristique qui révèle l'engagement envers l'humanité. C'est pourquoi l'assemblée est la méthode et le contrat, la règle, de façon à assurer la liberté non licenciuse et l'autorité non autoritaire. Ce qui corrobore, ainsi, l'idée défendue dans cette thèse, selon laquelle éducation et société possèdent des processus interdépendants de maintien ou de dépassement des situations limites.

A partir de la compréhension critique dialogique développée sur les théories de Rousseau et Freire nous avons pu affirmer la compréhension de ces théories en tant qu'analyse critique-interprétative sur les approximations et les distancements entre elles. De l'exercice de l'éducation comparée nous avons obtenus les fondements d'une éducation démocratique qui, considérant les hommes et les époques différentes qui les ont caractérisées, nous avons pu présenter les principes qui il y a beaucoup du temps sont discutés pour la consolidation de l'éducation démocratique.

Le travail développé dans cette thèse à partir de théoriciens de différents époques et localités montre que les éléments théoriques et pratiques discutés dans cette thèse ne représentent pas une caractéristique situationnelle de l'éducation démocratique, limitée à un temps et à un espace géographique, mais ils sont de vrais fondements de cette bonne éducation. D'où nous défendons que l'idéal social démocratique rousseauiste et la pensée pédagogique *amoureuse et énergique* freirienne sont des puissances théorico-pratiques qui, alliées, fondent une théorie capable d'étayer la construction d'une éducation authentiquement démocratique et viabiliser le développement d'une société démocratique.

Les distancements qui nous ont rencontrés entre la pensée de ces deux auteurs, et qui nous avons essayé d'étudier, ont de rapport avec la façon que les théoriciens ont choisi pour montrer leurs projets. Rousseau a pris la fiction pour écrire son projet\programme éducatif comme un roman dans lequel Émile est éduqué pour être bon malgré les circonstances de la société. Mais, c'est clair, Rousseau ne peut pas être vu en tant qu'un ingénu politique car il était un critique de la société qu'il a proposé la révolution démocratique par le contrat social. Encore même qu'Émile jamais identifié avec un groupe déterminé et il n'a jamais s'est présenté en tant qu'un agent social, son éducation a été totalement rationnelle, libre et fondée sur l'égalité, éléments de fond de la démocratie chez Rousseau.

Freire d'autre part a écrit sa théorie totalement fondée sur sa pratique, donc dans la réalité et non pas dans la fiction, et il n'était non plus un ingénu politique, il a proposé que le s'éduquant soit s'éduqué pour devenir un agent de la transformation sociale. Il part de l'identification du groupe lorsqu'il veut qu'on prenne en compte la contextualisation comme base de la pratique pédagogique. Ainsi la révolution démocratique est plus évidente lorsque nous étudions l'éducation freiréenne que l'éducation proposée par Rousseau qui forme l'homme avant de former le citoyen. Cela à voir avec la différence des périodes historiques vécues par les auteurs. Le XVIIIème siècle de Rousseau pensait les changements comme ruptures; le XXème, à partir de Freire pensait les changements en tant que processus. Or, la rupture présuppose division ; processus, réunion de procédures. Ce qu'explique la façon de réfléchir sur la question de la démocratie dans les œuvres séparées de Rousseau: Émile est éduqué démocratiquement pour soi, mais sont les Émiles qui pourront agir démocratiquement comme nous pouvons lire dans le Contract. Freire écrit ses œuvres déjà prévoyant ce rapport. Ainsi tous les deux auteurs traitaient de l'éducation démocratique, en assumant la relation politique et éducative et en posant la question pédagogique.

La description et analyse critico-interprétative du phénomène des propositions d'éducation de Jean-Jacques Rousseau et Paulo Freire et de leurs éléments fondamentaux, a permis, en outre, de construire un référentiel sur la totalité des relations qui s'établissent entre l'éducation et l'État, sur lequel se fonde notre argument sur la réalisation de la théorie de l'éducation démocratique

ici construite : elle ne pourra être intégralement employée que dans une nouvelle culture éducationnelle d'ordre intellectuel et social, qui, à son tour, ne sera possible que dans une organisation de la société également nouvelle. Cela parce que l'État dans sa configuration actuelle de l'État s'engage au maintien du *statu quo*, au moyen des pratiques de domination. De cela découle, qu'il ne s'engage pas envers l'humanité. L'éducation subordonnée à lui, par conséquent, est un moyen de rendre la domination effective. Dans cette thèse on peut conclure, par conséquent, que l'État peut agir comme financeur, mais non comme superviseur et dirigeant d'une éducation basée sur la pensée pédagogique de Rousseau et de Freire.

Cette théorie de l'éducation démocratique fondamentale dans cette thèse se trouve étayée par les réflexions réalisées dans les trois premiers chapitres et elle est présentée, en mettant en relation Rousseau et Freire, dans le tableau, de façon que toute la thèse soit sa construction. Nous concluons que la connaissance véritable et la conscientisation, fruits de l'option politique démocratique, ne sont authentiques que dans les pratiques des *espaces en transition*, que nous présentons à la fin du quatrième chapitre, car ce sont ceux qui participent aux processus de démythification de la réalité pour se désaliéner, tout cela constitue la démocratisation fondamentale. Dans ces espaces, la liberté et l'autorité sont mises en action de telle manière que, en étant en transition, ils seront, en l'étant déjà, démocratiques. En cela, ils promouvront l'éducation à la démocratie.

Par conséquent, l'éducation à la démocratie est l'éducation démocratique, établie dans les prémisses communicatives du dialogue authentique, avec soi-même, avec la nature, avec les hommes et avec les choses; dans le penser la pratique sur le contexte concret de vie et du penser la vie sur le contexte concret de la pratique; dans le renoncement à l'expectation et dans l'exigence de l'ingérence, pour la promotion de l'autogouvernement qui garantit la volonté générale ; et dans l'encouragement à la participation intellectuelle, sociale et démocratique. Et parce qu'il se fonde sur l'engagement envers l'humanité, engagement de permettre à l'homme et à la femme d'être homme et femme et non de les faire devenir objets, ses produits sont la connaissance véritable, la conscientisation, le plein exercice de la liberté et de l'autorité. Nous avons ainsi Rousseau et Freire qui indiquent l'inédit viable de l'émergence de la praxis

démocratique dans l'éducation capable de fomentier l'émergence de la société démocratique.

Nous concluons que celle-ci est l'éducation qui répond aux défis actuels, parce qu'elle habilite ses acteurs à réfléchir et à agir sur leurs contextes. Ce sont, précisément, les vagues de résistances aux oppressions distinctes auxquelles ils sont sujets, qui renforceront les idéaux sociaux démocratiques mondiaux. Le renforcement de la participation intellectuelle et sociale, à son tour, tendra à élargir les frontières de la praxis et à circonscrire les obstacles à l'humanisation. Pour cette raison, l'éducation à la démocratie est amour et se révèle en amour dans les pratiques éducatives, ce qui équivaut à dire que l'engagement envers l'humanité se révèle dans des pratiques éducatives dialogiques. Mais authentiquement dialogiques, c'est-à-dire : celles qui permettent la construction de la connaissance et conduisent la conscientisation en partant du contexte concret de vie.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DOS PENSAMENTOS PEDAGÓGICOS DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU E PAULO FREIRE NOS CONCEITOS QUE TRATAM DA EDUCAÇÃO SEM COMPROMISSO COM A HUMANIDADE.	171
QUADRO 2 – APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DOS PENSAMENTOS PEDAGÓGICOS DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU E PAULO FREIRE NOS CONCEITOS QUE TRATAM DA EDUCAÇÃO COMPROMETIDA COM A HUMANIDADE.	172
QUADRO 3 – APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DOS PENSAMENTOS PEDAGÓGICOS DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU E PAULO FREIRE NOS CONCEITOS QUE TRATAM DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA.	174
FIGURA 1 – RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE LIBERDADE, AUTORIDADE E DEMOCRACIA. ...	191

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BR – Brasil.

ed. – Edição.

FR – França.

MCP – Movimento de Cultura Popular.

n. – Número.

p. – Página.

Pr. – Paraná.

PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Sesi – Serviço Social da Indústria.

Sic. – Do latim “*sicut*”, que significa “assim como é, exatamente desta forma”.

UCO – Université Catholique de l’Ouest.

SUMÁRIO

RESUMO	11
RÉSUMÉ	12
RÉSUMÉ LONG EN LANGUE FRANÇAISE.....	13
1 INTRODUÇÃO	37
1.1 CAMINHO METODOLÓGICO: HERMENÊUTICA CRÍTICA DIALÓGICA E EDUCAÇÃO COMPARADA	40
2 JEAN-JACQUES ROUSSEAU: UMA PEDAGOGIA DA NATUREZA.....	48
2.1 JEAN-JACQUES ROUSSEAU – A HISTÓRIA DE VIDA E A ÉPOCA VIVIDA.....	49
2.2 DEMOCRACIA – O POVO COMO FUNDAMENTO, A ASSEMBLEIA COMO MÉTODO E O CONTRATO COMO REGRA.....	59
2.3 EDUCAÇÃO DA NATUREZA – DA EDUCAÇÃO NEGATIVA.....	69
2.3.1 EDUCAÇÃO ÚTIL – DA TRANSIÇÃO ENTRE A INFÂNCIA E A PUBERDADE E ENTRE A EDUCAÇÃO DA NATUREZA E A DOS HOMENS.....	88
2.4 EDUCAÇÃO DOS HOMENS – DAS SEMENTES DE HUMANIDADE	94
2.5 EDUCAÇÃO DAS COISAS – DO ENCONTRO COM SOFIA.....	102
2.6 A LIBERDADE DA VIDA NATURAL/REAL – DO COMPROMISSO COM A HUMANIDADE PELO CONTRATO E PELO AMOR.....	112
3 PAULO FREIRE: DA EDUCAÇÃO COMO SITUAÇÃO GNOSIOLÓGICA	114
3.1 PAULO FREIRE – A HISTÓRIA DE VIDA E A ÉPOCA POR ELE VIVIDA	115
3.2 EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA – ENTRE AUTORIDADE E LIBERDADE NA RENÚNCIA À EXPECTAÇÃO E NA EXIGÊNCIA DA INGERÊNCIA.....	129
3.3 EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA – DO PENSAR A PRÁTICA A PARTIR DO CONTEXTO CONCRETO DE VIDA	139
3.4 EDUCAÇÃO DIALÓGICA – DA COMUNICAÇÃO ENTRE OS HOMENS MEDIATIZADOS PELO MUNDO.....	149
3.5 EDUCAÇÃO CONSCIENTIZADORA – DA EMERGÊNCIA DA PRÁXIS	157
3.6 A LIBERTAÇÃO PELA AMOROSIDADE ENÉRGICA - DO COMPROMISSO COMO POSSÍVEL NÃO EXPERIMENTADO	167
4 DA EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA	170
4.1 CONHECIMENTO VERDADEIRO E CONSCIENTIZAÇÃO – DA OPÇÃO POLÍTICA DEMOCRÁTICA	176
4.2 LIBERDADE E AUTORIDADE – DA PARTICIPAÇÃO INTELLECTUAL E SOCIAL DEMOCRÁTICA	184
4.3 ROUSSEAU E FREIRE: DA EMERGÊNCIA DA PRÁXIS DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO E DA EMERGÊNCIA DA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA PELA EDUCAÇÃO	190
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	197
REFERÊNCIAS	202

TABLE DE MATIÈRES

RESUMO.....	10
RÉSUMÉ.....	11
RÉSUMÉ LONG EN LANGUE FRANÇAISE	12
1 INTRODUCTION	37
1.1 CHEMIN MÉTHODOLOGIQUE : HERMÉNEUTIQUE DIALOGIQUE CRITIQUE.....	40
2 JEAN-JACQUES ROUSSEAU : UNE PÉDAGOGIE DE LA NATURE.....	48
2.1 JEAN-JACQUES ROUSSEAU – L’HISTOIRE DE VIE ET L’ÉPOQUE VÉCUE.....	49
2.2 DÉMOCRATIE – LE PEUPLE COMME FONDATION, L’ASSEMBLÉE COMME MÉTHODE ET LE CONTRAT COMME RÈGLE	59
2.3 ÉDUCATION À LA NATURE – L’ÉDUCATION NÉGATIVE	69
2.3.1 ÉDUCATION UTILE - LA TRANSITION ENTRE L’ENFANCE ET LA PUBERTÉ ET ENTRE L’ÉDUCATION À LA NATURE ET L’ÉDUCATION DES HOMMES.....	88
2.4 ÉDUCATION DES HOMMES – DES GRAINES D’HUMANITÉS.....	94
2.5 ÉDUCATION AUX CHOSES – DU RENCONTRE AVEC SOFIA	102
2.6 LA LIBERTÉ DE LA VIE NATURELLE / RÉELLE - L’ENGAGEMENT POUR L’HUMANITÉ PAR LE CONTRAT ET L’AMOUR	113
3 PAULO FREIRE : L’ÉDUCATION COMME SITUATION GNOSÉOLOGIQUE.....	114
3.1 PAULO FREIRE – L’HISTOIRE DE VIE ET L’ÉPOQUE VÉCU.....	115
3.2 ÉDUCATION ET DÉMOCRATIE – ENTRE L’AUTORITÉ ET LA LIBERTÉ DE RENONCER À L’ATTENTE ET EXIGER L’INGÉRENCE	129
3.3 ÉDUCATION CONTEXTUALISÉE – RÉFLÉCHIR LA PRATIQUE À PARTIR DU CONTEXTE DE VIE CONCRET	139
3.4 ÉDUCATION DIALOGIQUE – COMMUNICATION ENTRE LES HOMMES MÉDIATISÉS PAR LE MONDE.....	149
3.5 ÉDUCATION À LA CONSCIENTISATION – LA GENÈSE DE LA PRAXIS.....	157
3.6 LIBERTÉ PAR L’ « AMOROSIDADE ÉNERGIQUE » – L’ENGAGEMENT POSSIBLE NON EXPÉRIMENTÉ	167
4 ÉDUCATION À LA DÉMOCRATIE	170
4.1 CONNAISSANCE RÉELLES ET CONSCIENTISATION – L’OPTION POLITIQUE DÉMOCRATIQUE	176
4.2 LIBERTÉ ET AUTORITÉ – PARTICIPATION DÉMOCRATIQUE INTELLECTUELLE ET SOCIALE	184
4.3 ROUSSEAU ET FREIRE : LA GENÈSE DE LA PRAXIS DÉMOCRATIQUE DANS L’ÉDUCATION ET LA NAISSANCE DE LA SOCIÉTÉ DÉMOCRATIQUE PAR L’ÉDUCATION	190
5 CONSIDÉRATIONS FINALES	197
RÉFÉRENCES	206

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de tese tem como tema a educação democrática a partir do olhar sociológico e pedagógico de Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire. Conceitos e elementos basilares da teoria destes autores são analisados de modo a oferecerem subsídios à construção de uma teoria da educação democrática. Defendemos que o ideal social democrático rousseauiano e o pensamento pedagógico amoroso e enérgico freireano são potências teórico-práticas que, aliadas, fundamentam uma teoria capaz de subsidiar a construção de uma educação autenticamente democrática e viabilizar o aperfeiçoamento de uma sociedade democrática por meio desta educação. Defendemos também, portanto, que educação e sociedade possuem processos interdependentes de manutenção ou superação de situações-limite.

Partindo de tais considerações, nesta tese a educação democrática, pautada fundamentalmente na amorosidade enérgica como ideal social, é analisada, crítica e interpretativamente por meio do método da hermenêutica crítica. A pesquisa é suleada, como Freire diria, pela pergunta: Quais são as aproximações e os distanciamentos dos pensamentos pedagógicos de Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire em relação a educação democrática, considerando suas obras e as realidades sociais vividas por ambos, a partir dos conceitos de liberdade, autonomia, construção do conhecimento e conscientização? Assim, o objetivo desta tese é realizar uma análise interpretativa e crítica das propostas de educação de Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire e revelar quais são suas aproximações e seus distanciamentos em relação a educação democrática, considerando os conceitos de liberdade, autonomia, construção do conhecimento e conscientização.

São, portanto, os objetivos específicos desta pesquisa: 1) descrever e analisar crítico-interpretativamente o fenômeno das propostas de educação de Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire e seus elementos fundamentais; 2) construir um referencial que permita um olhar sobre a totalidade das relações que se estabelecem entre a educação e o Estado; e 3) referenciar teoricamente, à luz do pensamento pedagógico de Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire, a educação democrática como uma cultura educacional de ordem intelectual e social. Intelectual, porque compreende uma mudança de pensamento, especialmente no

que se refere a percepção dos conflitos e das relações de autoridade e liberdade estabelecidas nas circunstâncias educativas escolares; e social, porque compreende o desenvolvimento da reflexão que se faz sobre a realidade, e na compreensão e ação que dela provêm, da qual se origina uma posição política dos indivíduos dela partícipes.

O interesse na teorização de uma educação democrática como uma cultura educacional de ordem intelectual e social, bem como a escolha por estes autores, nasce da percepção da autora sobre as transfigurações da educação dita democrática da atualidade. Considero que esta tem suas potencialidades fundamentais tolhidas numa sociedade que a subordina ao Estado, visto que nele, em sua configuração atual, não existem verdadeiras liberdade, autonomia, construção do conhecimento e conscientização (pois isso comprometeria a existência do seu atual sistema organizacional) e, em decorrência, não subsiste a democracia. Por isso, defendemos, ainda, que a teoria da educação democrática aqui construída só será possível de ser integralmente empregada em uma nova cultura educacional de ordem intelectual e social, que, por sua vez, só será possível em uma organização da sociedade igualmente nova.

Assim, nesta tese desvelam-se as aproximações e os distanciamentos dos pensamentos pedagógicos de Rousseau e Freire para denunciar, por meio destes, a constituição da educação falsamente democrática e anunciar os fundamentos de uma educação democrática, baseada nos conceitos de liberdade, autonomia, construção do conhecimento e conscientização, à luz do pensamento social e pedagógico destes autores.

Para tanto, são nossos elementos e conceitos básicos de análise crítico-interpretativa: 1) Democracia – como sociedade participativa; 2) Liberdade – como conquista; 3) Autonomia – como capacidade de se governar (ao tornar-se autônomo, poder agir com liberdade); 4) Construção do conhecimento – como o saber conhecer o conhecimento; 5) Conscientização – como o conhecimento contextualizado, refletido, dialogado e colocado em prática para a transformação; 6) Amorosidade enérgica – como prática educativa comprometida com a humanização.

Tais elementos e conceitos são apresentados e discutidos em três capítulos que, hermeneuticamente, apresentam a pesquisa desenvolvida, a qual, partícipe

do projeto “Fundamentos Históricos, Filosóficos e Políticos da Teoria e da Prática Pedagógica em Paulo Freire: o educador como intelectual”, vincula-se à linha de pesquisa de História e Políticas da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná/Brasil e do Programa de Pós-graduação em Éducation, Carriérologie et Éthique da l’Université Catholique de l’Ouest/France.

Ao longo do primeiro capítulo, são apresentados os elementos de base da educação proposta por Jean-Jacques Rousseau, o qual tendo estudado e analisado as condicionantes e características da história, da democracia e da educação natural, propôs uma ação pedagógica que fosse histórica/social e natural. No segundo capítulo, por sua vez, são discutidas as bases da teoria e da prática educativa de Paulo Freire, as quais tratam das condicionantes e características da contextualização, da dialogação e da conscientização no ensino, e pelas quais o autor propôs uma ação pedagógica, histórica/social e cultural. Apresentam-se, portanto, os elementos educativos, de Rousseau e Freire, basilares de uma teoria e prática pedagógica coerentemente democráticas.

No capítulo final desta tese de doutorado, são analisadas criticamente as condicionantes e características de uma educação democrática, pela e para a democracia e a partir e por meio da sociedade. As obras anteriormente apresentadas e discutidas, e que contribuem para um olhar da totalidade das relações estabelecidas entre educação e Estado, são o alicerce em que é fundamentada a educação democrática como uma cultura educacional de ordem intelectual e social, pautada na liberdade e na autonomia, na construção do conhecimento e na conscientização, e na amorosidade enérgica como caminho inédito viável para promovê-los.

A amorosidade enérgica constitui-se nos processos educativos como a base na qual o diálogo se constrói autenticamente e a esperança é viabilizada. Por isso ela é a opção democrática, e um ato de coragem, de compromisso com os homens; é o compromisso amoroso expresso em atitude rigorosa na prática educativa, rigor para a promoção da práxis (FREIRE, 2013). A amorosidade enérgica é, portanto, a expressão e a gênese de uma educação democrática e somente desta prática decorrem a existência de mais cidadãos magistrados que simples cidadãos

particulares e a superação da apatia e das injustiças, conjuntura essencial à democracia (ROUSSEAU, 2015).

A educação democrática, portanto, é aquela que desperta os cidadãos para exercerem a práxis na sociedade. O comportamento autônomo, todavia, só será respeitado numa sociedade democrática. Portanto, educação e sociedade são interdependentes na caminhada democrática e ambas necessitam passar pelo processo democrático conjuntamente, pois do contrário, uma enfraquece o processo desenvolvido pela outra. Esse fator corrobora à afirmação que construímos de que as relações entre educação e Estado são a base da sociedade e os elementos teórico-práticos de Rousseau e Freire constituem-se como um compromisso democrático com a humanidade ainda não experimentado pela educação. Daí a proposição da tese defendida ao longo desta pesquisa, pelo tratamento da questão da emergência da práxis democrática na educação que substancia a emergência da sociedade autenticamente democrática.

1.1 CAMINHO METODOLÓGICO: HERMENÊUTICA CRÍTICA DIALÓGICA E EDUCAÇÃO COMPARADA

Segundo Mesquida (2017), na mitologia grega Hermes era um deus que tinha por responsabilidade levar as mensagens de Zeus aos outros deuses ou aos humanos. No entanto, as mensagens por ele enviadas nunca eram iguais às aquelas ditas por Zeus. Isso porque as mensagens passavam pelo crivo de interpretação de Hermes, que, deste modo, as modificava. A tradução que Hermes fazia da mensagem de Zeus tornou-se a *hermeneia*, posteriormente chamada de hermenêutica – a interpretação.

O método hermenêutico foi aplicado inicialmente na interpretação dos textos bíblicos. A interpretação realizada foi tão profunda que exigiu uma ferramenta/instrumento específica: a exegese – a fragmentação do fenômeno, para analisar suas partes constituintes interpretativa e contextualizadamente.

Foi o teólogo/filólogo alemão Johan Conrad Dannhauer (1603/1666) quem pela primeira vez utilizou o termo hermenêutica referindo-se à arte de interpretar as escrituras, em sua obra *Hermenêutica sacra*, de 1660, abrindo caminho para a exegese bíblica. No entanto, ele, que foi “o primeiro filósofo a cunhar o termo

‘hermenêutica’ no título de um livro”, não a restringiu à exegese bíblica, visto que “não demorou muito a levar suas reflexões para uma teoria universal do discurso hermenêutico” (MIRANDA, 2016, p. 25).

Todavia, Dannhauer não chegou a apresentar a teoria universal da hermenêutica.

Dannhauer considerava que somente deveria existir uma hermenêutica, uma teoria da interpretação que abrangesse todos os processos de interpretação utilizados pelas ciências interpretativas particulares, especialmente o direito e a teologia. Com isso, o papel da hermenêutica deveria alinhar-se à lógica como uma disciplina auxiliar e propedêutica para as ciências interpretativas especiais. Entretanto, Dannhauer publicou apenas um livro de hermenêutica teológica, não chegando a elaborar a hermenêutica geral que havia projetado, a qual permaneceu sendo apenas um esboço, um programa que não foi realizado e que não teve influência concreta no desenvolvimento da hermenêutica. (COSTA, 2008, p. 86)

Sua contribuição essencial para as ciências é a afirmação do papel universal do método hermenêutico. Em suas palavras, segundo Miranda (2016, p. 26), “*sicut enim non est alia grammatica Juridica, alia Theologica, alia Medica, sed una generalis omnibus scientiis communis. Ita Una generalis est hermeneutica, quamvis in objectis particularibus sit diversitas*”, cuja tradução livre é: “ora, assim como não há uma outra gramática Jurídica, ou outra Teológica, ou outra Médica, mas sim uma comunidade científica geral. Assim, o que há é uma hermenêutica geral, estando a diferença presente apenas nos objetos particulares”.

No entanto, Dannhauer não imaginava que a metodologia que estava sugerindo teria um longo caminho a percorrer até se tornar um verdadeiro método de pesquisa e de apropriação do objeto. Anos mais tarde, foi a vez de Friedrich Daniel Ernest Schleiermacher tratar do tema.

Em seu livro *Hermenêutica – arte e técnica da interpretação* (2000), Schleiermacher apresenta a ideia do *círculo hermenêutico*, que, no estudo interpretativo, parte do todo em direção às partes e depois volta das partes para o todo. Garantindo assim uma visão da totalidade. Entendendo que para isso é necessário analisar o fenômeno dentro de um contexto. Dilthey (1984, p. 159) afirma que Schleiermacher inseriu na teoria do método hermenêutico “as ideias do local e da época em causa”, para uma real interpretação.

O livro supra citado, organizado e publicado em “1838, sob os cuidados de Friedrich Lücke” (SCHLEIERMACHER, 2009, p. 20), é constituído de anotações de Schleiermacher, sendo uma delas preparada para uma exposição pública proferida “na Plenária da Academia de Ciências da Prússia, nos dias 13 de agosto e 22 de outubro de 1829” (SCHLEIERMACHER, 2009, p. 21). Nesta anotação o autor afirma “que, em todo lugar onde houver qualquer coisa de estranho, na expressão do pensamento pelo discurso, para um ouvinte, há ali um problema que apenas pode se resolver com a ajuda de nossa teoria”, a saber, a hermenêutica (SCHLEIERMACHER, 2009, p. 31).

O *estranho* não compreendido é na verdade parte de um todo maior – que, por sua vez, também é *todo menor* de um outro *todo maior* – e a incompreensão decorrente é produto da ausência de indicações prévias, que tornariam possível o *encadeamento global do discurso*, e, portanto, a sua compreensão.

Consideremos agora, a partir disso, a inteira operação da interpretação: então, nós deveríamos dizer que progredindo pouco a pouco desde o início de uma obra, a compreensão gradual, de cada particular e das partes do todo que se organiza a partir delas, sempre é apenas provisória; um pouco mais completa, se nós podemos abarcar com a vista uma parte mais extensa, mas também começando com novas incertezas [e como no crepúsculo], quando nós passamos a uma outra parte, [porque então] temos diante de nós um novo começo, embora subordinado; no entanto, quanto mais nós avançamos, tanto mais tudo o que procede é esclarecido pelo que segue, até que no final então cada particular como que recebe de um golpe sua plena luz e se apresenta com contornos puros e determinados. (SCHLEIERMACHER, 2009, p. 49-50)

Estabelecida é, então, a premissa da hermenêutica de que o todo menor só pode ser compreendido por meio do todo maior, ao qual ele pertence. Por isso a indispensabilidade do contexto na interpretação do fenômeno, bem como do processo dialético.

Wilhelm Dilthey, na obra *A construção do mundo histórico nas ciências humanas* (2010), procurando usar a hermenêutica para estudar as ciências humanas, aprofunda as ideias que Schleiermacher desenvolvera. Dilthey, então, escreve seis proposições sobre a hermenêutica, sendo a terceira a que define a exegese: “Proposição 3. Chamamos exegese, interpretação, à arte de compreender as manifestações escritas da vida” (DILTHEY, 1984, p. 165). E complementa:

Ora, se a compreensão está na base das ciências do espírito (proposição 6), a sua análise tripla, da perspectiva da teoria do conhecimento, da lógica e da metodologia, é uma das tarefas principais para a fundação das ciências do espírito. Mas a importância desta tarefa aparece sobretudo quando tomamos consciência das dificuldades que a natureza do entendimento pressupõe no que respeita a prática de uma validade universal. (DILTHEY, 1984, p. 166).

Estas contribuições preparam o caminho para que Martin Heidegger, em *Ser e tempo*, livro publicado em 1927, acrescentasse à exegese outros elementos que contribuíram para dar à hermenêutica status de método, a partir da indagação: “como é que esse ente, a pre-sença⁷ [o fenômeno], haverá de se tornar acessível e deverá ser encarado numa compreensão interpretativa?” (HEIDEGGER, 2002a, p. 42, grifo nosso).

Para o autor, “as modalidades de acesso e interpretação devem ser escolhidas de modo que este ente possa mostrar-se em si mesmo e por si mesmo” em sua *cotidianidade* “tal como ela é *antes de tudo* e na *maioria das vezes*” (HEIDEGGER, 2002a, p. 44), encarando “o tempo como horizonte de toda compreensão e interpretação do ser” (HEIDEGGER, 2002a, p. 45). Deste modo, se

por fim, o ser da pre-sença se funda na temporalidade esta deve, pois, possibilitar o ser-no-mundo e, com ele, a transcendência da pre-sença, que, por sua vez, inclui o ser em ocupação, seja teórico ou prático, junto aos entes intra-mundanos. (HEIDEGGER, 2002b, p. 165).

O contexto, portanto, há que ser considerado fundamentalmente no método hermenêutico, bem como a essência do fenômeno e suas interações. É por isso que as categorias epistemológicas de apreensão e de interpretação desenvolvidas de maneira especial por Hans-Georg Gadamer, em *Verdade e método* (1998), corroboram para a explicação do método. O autor esclarece que:

A essa altura, uma regra tradicional da hermenêutica vem nos auxiliar. Ela foi formulada primeiramente pela hermenêutica romântica, mas sua origem remonta à retórica antiga. Trata-se da relação circular entre o todo e suas partes: o significado antecipado em um todo se compreende por suas partes, mas é à luz do todo que as partes adquirem a sua função esclarecedora. (GADAMER, 2006, p. 58)

⁷ Do alemão *Dasein*, “não é sinônimo de existência nem de homem. [...] O ‘pre’ remete ao movimento de aproximação, constitutivo da dinâmica do ser, através das localizações [...]. Evoca o processo de constituição ontológica de homem, ser humano e humanidade. É na pre-sença que o homem constrói o seu modo de ser, a sua existência, a sua história etc.” (HEIDEGGER, 2002a, p. 309).

Destas premissas estruturantes, baseadas na construção histórica do método, depreendemos cinco etapas da hermenêutica delineadas por Gadamer, e sobre as quais pauta-se esta pesquisa: 1. Percepção – a percepção do fenômeno é o que o autor caracteriza como “situação hermenêutica”, na qual há que se considerar que “o texto que se trata de compreender, fala a uma situação que está determinada por opiniões prévias” (GADAMER, 1998, p. 683), sendo esta a condição que possibilita a pureza da compreensão; 2. Compreensão – esta “compreensão não se satisfaz no virtuosismo técnico de um ‘compreender’ tudo o que é escrito. É, pelo contrário, uma experiência autêntica, isto é, encontro com algo que vale como verdade” (GADAMER, 1998, p. 706); 3. Apreensão – num sentido histórico, é o colocar o fenômeno em contexto, de onde “de início, tomo conhecimento do ‘dizer do outro’ sem tomá-lo como minha opinião” (GADAMER, 2006, p. 62), sendo “sempre receptiva às origens”, que é a característica de uma “consciência formada pela autêntica atitude hermenêutica” (GADAMER, 2006, p. 63); 4. Interpretação – da coisa em si (exegese), a partir de uma determinada visão de mundo (referencial teórico), sendo que “a interpretação do ser, a partir do horizonte do tempo, não significa [...] que a pre-sença (*Dasein*) seja temporalizada [...], mas que deve compreender-se totalmente com relação ao seu próprio tempo e futuro” (GADAMER, 1998, p. 172) e, portanto, é uma interpretação crítica; 5. Comunicação – sendo esta a “tarefa da hermenêutica” (GADAMER, 1998, p. 375), comunicar o que foi percebido, compreendido, apreendido e interpretado “não é somente manifestação imediata da ideia, mas já pressupõe reflexão” (GADAMER, 1998, p. 192).

Nas cinco etapas, que depreendemos, delineadas por Gadamer à hermenêutica, há um elemento intrínseco fundamental: o diálogo. Isto porque “hermenêutica significa antes de tudo o fato de algo falar para mim e me coloca em questão, na medida em que me coloca uma questão” (GADAMER, 2007, p. 175). O diálogo hermenêutico se desenvolve no processo de “um-com-o-outro”, no qual o outro não é “apenas destinatário, mas também parceiro do diálogo”, o que garante ao diálogo autenticidade, porque este, “como todo diálogo autêntico, não está de maneira alguma no fim” (GADAMER, 2007, p. 176-177).

Esse é um processo [o diálogo] que nunca se inicia do zero e que nunca termina com uma soma total plena. – Mesmo o texto, e, antes de tudo,

aquele texto que é uma “obra”, isto é, uma obra de arte linguística que se encontra diante de nós destacada de seu “criador”, é como alguém que responde incansavelmente a um esforço jamais esgotável de compreensão interpretativa e é como um indivíduo questionador que se contrapõe a um outro sempre pronto a responder. (GADAMER, 2007, p. 40, primeiro grifo nosso, os seguintes do autor)

Portanto, “quando falamos uns com os outros, quando buscamos uns para os outros e para nós mesmos as palavras [...], nós nos empenhamos por compreender a nós mesmos – e isso significa: tudo, mundo e homem” (GADAMER, 2007, p. 38-39). É assim que, a partir desses autores, a hermenêutica passa a funcionar como método capaz de auxiliar o pesquisador a buscar o sentido dos fenômenos estudados e compreendê-los, usando o diálogo e a interpretação como recursos metodológicos. Isso permite ao pesquisador desenvolver um trabalho que tenha unicidade, racionalidade, coerência e dialogicidade, critérios que alicerçam o trabalho desta tese.

Partimos, então, tanto da crítica quanto da dialogicidade hermenêutica para o trabalho desenvolvido nesta tese, porque “realizamos uma interpretação ‘profunda’ [...] na busca da compreensão do nosso objeto de estudo, estabelecemos uma relação circular do todo com suas partes e também o contrário” (RIBAS, 2017, p. 32, primeiro grifo da autora), tendo o diálogo como metodologia de apreensão, de comunicação e de interpretação da “fala” dos autores. Assim optamos por usar a denominação *hermenêutica-crítica-dialógica* para o método aqui utilizado, a partir da interpretação de Gadamer (2007, p. 175) de “movimento dialógico”.

Assim, também procurei abrir o círculo hermenêutico e o uso que Heidegger fazia dele em direção ao movimento dialógico. Não se trata nesse caso de um procedimento que empreendemos junto a um texto dado, mas de um movimento existencial que ainda se encontra antes de todo procedimento. Nesse enredamento hermenêutico, ainda não nos sabemos naquela “distância livre em relação a nós mesmos”, por meio da qual Dilthey e Misch caracterizaram a postura, na qual as coisas podem se mostrar como elas são. Exige-se muito mais uma resposta de nós e isso requer o empenho hermenêutico, no qual a visão se abre e se amplia pela primeira vez. Hermenêutica significa antes de tudo o fato de algo falar para mim e me coloca em questão, na medida em que me coloca uma questão. Por isso, a linguagem nunca é senão no diálogo o que ela pode ser, uma vez que ela abre no jogo de pergunta e resposta uma visão que não se oferece nem na minha perspectiva, nem na perspectiva do outro. (GADAMER, 2007, p. 175, grifo do autor)

Pelo método da hermenêutica-crítica-dialógica, buscamos a unidade originária da educação como fenômeno de construção da democracia. Assim, a crítica dialógica produzida nesta tese é advinda de uma observação também crítica e dialógica produzida após o resgate do elemento fundante do fenômeno.

A partir de tais compreensões, desenvolvemos esta tese de doutorado para o estudo do fenômeno da educação democrática segundo Paulo Freire e Jean-Jacques Rousseau, com atenção especial à crítica dialógica sobre o fenômeno, “isto é, à necessidade de se lançar um juízo sobre o objeto/problema” (MESQUIDA, 2012, p. 5), no sentido de denúncia autêntica⁸, que oportuniza, pela dialogicidade efetiva, a análise crítica do mundo e a construção do conhecimento – dos quais decorrem os processos de transformação da realidade, porque “o diálogo é a própria essência da ação revolucionária” (FREIRE, 2016, p. 138). Consideramos, ainda, que esta crítica dialógica não é neutra, visto que: “colocai um mesmo objeto em diversos pontos de vista, e ele mal parecerá o mesmo; no entanto, nada terá mudado, a não ser o olho do espectador” (ROUSSEAU, 2004, p. 329); tampouco é *palavreria*, mas, produzida pela consciência transitiva crítica, “se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas” (FREIRE, 2001, p. 69), apresentando-se “como um modo de enfrentar a potencialidade mitificante [...] que se faz necessária à recriação da sociedade” (FREIRE, 2002, p. 96-97).

Tomaremos, também, a educação comparada como metodologia a serviço do método hermenêutico-crítico-dialógico, baseando-nos em seu princípio chave: “*le principe que l'on ne peut comparer que ce qui est comparable*”⁹ (GROUX, 1997, p. 122). Esta metodologia proporciona uma análise que permite multiplicar os pontos de vista sobre o fenômeno da educação democrática, pela aproximação dos ensinamentos dos autores Rousseau e Freire em função de seus pontos de coerência, sem omitir seus pontos de distanciamento.

Não podemos omitir o fato que a educação comparada teve seu ponto de partida como metodologia com a obra de Marc-Antoine Jullien de Paris, em 1817, baseada em autores como Basedow, Pestalozzi, Rousseau, entre outros, destinada a oferecer meios acabados e seguros capazes de regenerar e melhorar a educação

⁸ Quando Freire utiliza o termo “autêntica”, se refere a algo que se realiza em torno da práxis – reflexão e ação, legitimadas pelo diálogo (FREIRE, 2013a, p. 93).

⁹ Tradução da autora: “o princípio que a gente não pode comparar além do que é comparável”.

pública e particular, um método que possa aproximar e comparar para então deduzir princípios certos e regras bem determinadas (JULLIEN, 1817, p. 9-10,13). Michel Foucault (1969), escrevendo sobre a comparação como método, assevera que na pesquisa, se faz necessário descrever as formações sociais, comparando-as, opondo-as umas às outras na simultaneidade em que elas se apresentam, distinguindo-as daquelas não têm o mesmo calendário (FOUCAULT, 1969). Podemos, ainda, seguindo Foucault, descrever e interpretar discursos emitidos no interior dessas formações sociais, discursos distantes no espaço e no tempo – calendário. Antonio Nóvoa (1995) em um trabalho mimeografado, diz que a educação comparada deve olhar o mundo como um texto, procurando compreender como os discursos fazem parte dos poderes que os homens e as sociedades compartilham e dividem, construindo novas maneiras de pensar e de agir definindo as relações do saber e a ação educativa.

Finalmente, a comparação nos permite olhar o outro, suas estranhezas e suas alteridades; olhar os diferentes sentidos de um mesmo fato, de um mesmo texto, e nos revela os limites das interpretações do mundo e dos discursos. Da educação comparada, “*de la rencontre avec l’autre, avec son institution éducative, son histoire, sa culture, naît un indéniable enrichissement*”¹⁰ (PEREZ, GROUX, FERRER, 2002, p. 56). Quando esta comparação se faz entre épocas distintas há ainda a riqueza da análise sobre as rupturas e permanências verificadas no passar dos anos. Fato que contribui na apreciação do desenvolvimento humano e da sociedade. Os fenômenos estudados podem assim ser compreendidos e interpretados de modo a colaborar com a escrita da realidade presente e futura.

¹⁰ Tradução da autora: “do encontro com o outro, com sua instituição educativa, sua história, sua cultura, nasce um inegável enriquecimento”.

2 JEAN-JACQUES ROUSSEAU: UMA PEDAGOGIA DA NATUREZA

Trataremos a seguir dos elementos teórico-práticos da proposta educativa de Jean-Jacques Rousseau, o qual tendo estudado e analisado as condicionantes e características da história, da democracia e da educação natural, propôs uma ação pedagógica, histórica, social e natural, coerentemente democrática.

O autor compreende a educação, chamada negativa, porque menos intervencionista, como a que implica desde a infância na não adoção de uma mesma fórmula educativa para todas as crianças e a exploração do meio de maneira que permita “ao homem se construir naturalmente a partir de si mesmo”, tendo o acompanhamento de um adulto sem que este interfira em suas descobertas com “excessos de cuidados” (SAES Apud. ROUSSEAU, 2017a, p. 12). Por isso tratamos em três subtítulos deste capítulo da educação da natureza, da educação dos homens e da educação das coisas, explicitando seus elementos fundantes, relevância e ocorrência, segundo os preceitos rousseauianos.

O estudo é iniciado pela apresentação cronológica da vida do autor, feita no primeiro subtítulo, o que permite uma análise hermenêutica de sua obra, no que tange a sua temporalidade e contextualidade, e avança para a questão política pela discussão em torno do tema democracia no subtítulo que lhe é subsequente. A percepção do autor sobre o tema se faz essencial para a proposição desta tese, cujos caminhos serão dados a conhecer neste momento. Encerra o capítulo o subtítulo que trata do desenvolvimento de uma educação não experimentada – aquela que pela liberdade, pelo contratualismo e pelo amor, é a prática pedagógica verdadeiramente rousseauiana.

2.1 JEAN-JACQUES ROUSSEAU – A HISTÓRIA DE VIDA E A ÉPOCA VIVIDA

Jean-Jacques Rousseau, nasceu em Genebra, na Suíça, em 28 de junho de 1712. Passou parte da infância com o pai, Isac Rousseau, um relojoeiro muito hábil, após o falecimento de sua mãe, Suzanne Bernard, dias após seu nascimento. Ao que Jean-Jacques lamentou-se: “meu nascimento custou a vida de minha mãe e foi a primeira de minhas infelicidades” (ROUSSEAU, s/d, p. 14). Foi então, ainda bebê, atendido e cuidado por uma tia, madame Gonceru, a quem, atribuiu o fato de tê-lo feito viver, visto que nasceu fraco e doentio. Mais tarde, deu a ela uma renda e, mesmo por ocasião de suas maiores dificuldades financeiras, pagou-lhe sempre religiosamente (ROUSSEAU, s/d).

O próprio Rousseau tratou do tema da mortalidade infantil em sua época. Este era um problema que afligia grande parte da população do século XVIII, já que a evolução da saúde pública ainda estaria por vir. Naquela época, muitas crianças faleciam e este consistia em um dos motivos pelos quais o autor julgava ser inútil a educação erudita (ROUSSEAU, 2017a).

Tendo sido Rousseau cedo convidado a ler, por seu pai, os livros de sua mãe, ela “tinha deixado romances”, colocavam-se os dois “a lê-los depois da ceia”. Liam inicialmente “livros que divertissem”, e sem demora “o interesse tornou-se tão vivo”, que passavam “noites assim ocupados” (ROUSSEAU, s/d, p. 15).

Fui ativo na infância, mas nunca como outras crianças. Esse tédio de tudo levou-me cedo à leitura. Com seis anos, Plutarco caiu-me nas mãos, com oito eu o sabia de cor; tinha lido todos os romances, eles tinham-me feito derramar baldes de lágrimas, antes da idade em que o coração se interessa por romances. Daí se formou em mim esse gosto heroico e romanesco que só aumentou [...]. (ROUSSEAU, 2005, p. 23)

Esgotando a biblioteca materna, “no verão de 1719”, recorreram à do “avô, [...] organizada por um pastor, um sábio, [...] homem de gosto e inteligente”. O menino Rousseau, então, passou a ler para seu pai “todos os dias, enquanto trabalhava”, livros “sobre a história universal, [...] volumes de Molière, [...] Plutarco”, entre outras grandes obras (ROUSSEAU, s/d, p. 15).

Dessas interessantes leituras, das conversas que motivavam entre mim e meu pai, formou-se este espírito livre e republicano, este caráter indomável e altivo, não suportando o jugo e a servidão, que me atormentou durante toda a vida em situações as menos indicadas para

dar-lhe asas. Constantemente ocupado em Roma e Atenas, vivendo por assim dizer, com os seus grandes homens, eu mesmo cidadão de uma república e filho dum pai cujo amor à pátria era sua paixão mais forte, inflamava-me seguindo seu exemplo [...]. (ROUSSEAU, s/d, p. 15)

Teve um único irmão, sete anos mais velho, a quem pouco viu até se tornar como um filho único, quando seu irmão “fugiu e desapareceu completamente” – “mal posso dizer que o conheci; porém não deixava de amá-lo ternamente e ele me amava tanto quanto um maroto pode amar alguma coisa” (ROUSSEAU, s/d, p. 14-16).

Se o pobre rapaz foi educado negligentemente, o mesmo não se deu com o irmão; e os filhos dos reis não teriam sido cuidados com mais zelo do que eu o fui durante os meus primeiros anos, idolatrado pelos que me cercavam, e sempre, o que muito mais raro, tratado como uma criança querida e nunca uma criança mimada. [...] todos os que me cercavam não se deixavam dominar por mim, é verdade, mas amavam-me; e eu os amava da mesma forma. [...] Fora do tempo que passava a ler ou escrever perto de meu pai, e daquele em que me ama me levava a passear, eu estava sempre com minha tia, vendo-a bordar, ouvindo-a cantar, de pé ou sentado ao lado dela; e satisfazia-me com isso. (ROUSSEAU, s/d, p. 16)

Todavia, “o rumo dessa educação foi interrompido por um acidente cujas consequências influíram sobre o resto da minha vida”, relata Jean-Jacques (ROUSSEAU, s/d, p. 17). Foi ele, certo dia, “confiado aos cuidados de seu tio, um pastor protestante” (SAES Apud. ROUSSEAU, 2017a, p. 7), com quem viveu “em Bossey”, na Suíça, após seu pai ver-se “obrigado a se exilar depois de uma disputa” (SIMÕES *in* ROUSSEAU, 2017b, p. 135).

Fiquei sob a tutela de meu tio Bernard, então trabalhando nas fortificações de Genebra. [...] Dois anos passados na aldeia abrandaram um pouco minha severidade romana e me fizeram voltar a infância. [...] em Bossey, o trabalho me fez gostar dos folguedos que lhe serviam de repouso. O campo era coisa tão nova para mim que não podia deixar de gozá-lo. Tomei por ele um amor tão forte que nunca pode extinguir-se. A lembrança dos dias felizes que ali passei fez com que tivesse saudades daquela estadia e de seus prazeres, em todas as idades, até aquela que para lá me levou novamente. (ROUSSEAU, s/d, p. 18, sic.)

Com apenas treze anos, no entanto, ao retornar de uma caminhada, o jovem Rousseau se deparou com as portas de sua cidade fechadas e decide aventurar-se. Em sua andança conheceu a senhora Warrens, uma jovem viúva católica, que decidiu acolhê-lo em Annecy, na França. Este acolhimento resultou em um apadrinhamento do qual Rousseau gozou para viajar por diversas cidades suíças

e francesas, aperfeiçoar e expandir os estudos que teve com sua família, em leitura e música, e trabalhar (SIMÕES *in* ROUSSEAU, 2017b, p. 135).

Viveu sua jovem adultez a nutrir o dístico de “homem de paradoxos” que se tornou, mais a frente, recorrente em falas a seu respeito (SOËTARD, 2010, p. 11). Foi reconhecido como: “*aventurier, rêveur, philosophe, antiphilosophe, théoricien politique, musicien, persécuté*”¹¹ (STAROBINSKI, 1971, p. 9). Manteve estas características ao longo de toda a sua vida, marcada especialmente por suas produções teóricas sobre música e artes, política e sociedade, e educação (SOËTARD, 2005, p. 23).

A esta altura, Rousseau já havia observado os frutos da educação que o século XVIII oferecia aos homens, a qual os envernizava de modo a uniformizá-los (ROUSSEAU, 2017a). O alto grau de eruditismo intelectual que esta educação buscava, acabava por fabricar homens que agiam como enciclopédias ambulantes, advindos de um ambiente educacional sofrido, penoso e sobretudo artificial, pois não ensinava, mas acumulava (PEREIRA, 2020). Esta educação era muito influenciada pela Igreja Católica que nela incutia seus preceitos, pelo que foi confrontada pelo Iluminismo que nasceu na época em que Rousseau viveu.

Sua realidade o permitiu conviver com esses dois extremos políticos e ideológicos: de um lado a monarquia francesa, fundamentada nos preceitos da Igreja Católica que tradicionalmente exercia forte influência sobre os valores que eram moralmente aceitos naquela sociedade. No outro extremo, o moderno francês iluminista que depositava suas expectativas no poder da razão, refutando todo dogma e devoção religiosa, ao mesmo tempo em que lançava mão do formato social e do modo como seus valores estavam culturalmente estabelecidos. (ALVES, TOLEDO, 2019, p. 168)

Todavia, a denúncia iluminista à educação do século XVIII centrou-se muito mais na influência católica sobre ela exercida do que na formação artificial do homem por ela oferecida. Esta denúncia não escapou a Rousseau (2017a), que, inclusive, a fez incluindo os colégios não confessionais. A escola da elite burguesa, confessional ou laica, bem como a escola do povo, mais artesanal (ARIÈS, 1981), corroboravam a formação de um aluno que atendesse a interesses de outros, fosse forjando homens modelo, presos a preceitos sociais fúteis, ou servos fiéis, presos

¹¹ Tradução da autora: “aventureiro, sonhador, filósofo, antifilósofo, teórico político, músico, perseguido”.

a necessidades nem sempre reais. Assim, o educado estava sempre subordinado a um outro homem. Daí que Rousseau defendeu a subordinação a si mesmo, pela educação negativa e útil, como veremos mais a diante.

Ao distanciar-se da senhora Warrens, já com mais de trinta anos, “levou uma vida difícil ao lado de Thérèse Levasseur, com quem teve cinco filhos [...] deixados à assistência pública [enfants-trouvés]” (SAES Apud. ROUSSEAU, 2017a, p. 7, grifo nosso). Vivendo em Paris ao lado de sua companheira, viu e viveu a emergência “*d’un siècle où s’opère la grande mutation vers la modernité*”¹² (SOËTARD, 2005, p. 23).

[...] *orphelin d’un siècle de Lumières où la critique a ruiné les grandes constructions, sans profession, ni religion, ni citoyenneté fixes, très présent dans un monde auquel il n’appartient déjà plus, Rousseau fut ce génie qui a su ouvrir les voies nouvelles, mais en refusant tout engagement pratique.*¹³ (SOËTARD, 2005, p. 23)

Foi um pensador. Valendo-se dos conhecimentos em si germinados desde sua infância por sua família protestante, bem como de seu acesso aos ambientes sociais mais letrados de Paris, por sua vez herdados de sua convivência com a senhora Warrens, Rousseau projeta sua trajetória teórica e seu pensamento, “*par l’académie de Dijon en 1750*”¹⁴ (SOËTARD, 2005, p. 23), que premia seu texto *Discurso sobre as ciências e as artes* como resposta à questão por ela proposta: “se o restabelecimento das ciências e das artes contribui para depurar os costumes” (ROUSSEAU, 2010, p. 13).

[...] quando nem mais pensava em meu *Discurso*, soube que ele havia obtido o prêmio em Dijon. Essa notícia despertou em mim todas as ideias que mo haviam ditado, deu-lhes nova força e acabou de fermentar em meu coração aquele primeiro germen de heroísmo e de virtude que meu pai, minha pátria e Plutarco ali haviam deixado em minha infância. Não achava nada de maior e mais belo do que ser livre e virtuoso, indiferente à fortuna e à opinião, bastando-me a mim mesmo. (ROUSSEAU, s/d, p. 235)

¹² Tradução da autora: “um século no qual se realiza a grande mutação para a modernidade”.

¹³ Tradução da autora: “[...] órfão de um século de Luzes onde a crítica arruinou grandes construções, sem profissão, nem religião, nem cidadania fixa, muito presente em um mundo do qual não pertencia mais, Rousseau foi esse gênio que se abriu as vozes novas, mas recusando todo engajamento prático”.

¹⁴ Tradução da autora: “pela academia de Dijon em 1750”.

Neste discurso, Rousseau faz a crítica que “*il n’est pas une science ou une technique qui ne doive sa naissance à nos vices [...] Il s’ensuit que le savoir, laissé à son propre mouvement dans nos sociétés dites **civilisées**, corrompt*”¹⁵ (SOËTARD, 2005, p. 23, grifo do autor). Decorre desta compreensão que o autor atribui a ambas, moral e ciência, uma ordem diversa.

Alguns anos mais tarde, em “1753”, a academia de Dijon “anuncia um novo tema de concurso: ‘Qual a origem da desigualdade entre os homens e se ela é autorizada pela lei natural’” (SIMÕES *in* ROUSSEAU, 2017b, p. 137) ao qual Rousseau responde com o *Discurso sobre a origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens*. Neste discurso o autor alarga a dimensão antropológica do primeiro e anuncia o contrato social, ao estabelecer que o indivíduo

[...] **entrant en société**, la conscience de leur inégalité va se creuser, et la constitution sociale, bâtie sur la peur des violences déchaînées, ne fera qu’aiguiser l’insatisfaction humaine, jusqu’à l’explosion finale qui semble faire revenir les hommes-humain à leur animalité primaire.¹⁶ (SOËTARD, 2005, p. 24, grifo do autor)

Esta é justamente a razão pela qual Rousseau propôs, anos mais tarde, o Contrato Social, que anunciou a possibilidade de um agir democrático pela via da vontade geral. Ao fazer isto, suas reflexões tão inovadoras não atendem as normalidades já admitidas.

*Les malentendus s’accumulent autour de la thèse paradoxale : Rousseau doit sans cesse répéter qu’il ne veut en rien supprimer les sciences et les techniques, ni mettre l’humanité à quatre pattes. Les encyclopédistes s’interrogent, Voltaire fait semblant de ne pas comprendre, les mondes des salons prête une oreille curieuse à celui qui ne pense pas comme les autres.*¹⁷ (SOËTARD, 2005, p. 24)

¹⁵ Tradução da autora: “não há uma ciência ou uma técnica que não deva seu nascimento aos nossos vícios [...]. Segue-se que o conhecimento, deixado a seu próprio movimento nas nossas sociedades ditas *civilizadas*, corrompe”.

¹⁶ Tradução da autora: “[...] *entrando em sociedade*, a consciência de sua desigualdade aprofundará, e a constituição social, construída com base no medo da violência desencadeada, apenas aumentará a insatisfação humana, até a explosão final que parece trazer os homens-humanos de volta a sua animalidade primária”.

¹⁷ Tradução da autora: “Os mal-entendidos se acumulam em torno da tese paradoxal: Rousseau precisa sem cessar repetir que ele não quer em nada suprimir as ciências e as técnicas, nem colocar a humanidade de quatro. Os enciclopedistas se interrogam, Voltaire faz cara de quem não entende, os mundos dos salões prestam ouvidos curiosos àquele que não pensa como os outros”.

Esta condição se mantém, visto que nos anos que se seguiram, e até o fim de sua vida, “suas discordâncias com os filósofos de seu tempo assumiram as feições de uma verdadeira inimizade” (SAES Apud. ROUSSEAU, 2017a, p. 7). Somado a isto que, na época desta publicação, Rousseau “não tinha um vintém de renda: mas tinha um nome e dons”; ele, então, deixa Paris: “no dia 9 de abril de 1756 [...] para não mais voltar a habitá-la” (ROUSSEAU, s/d, p. 265-266).

*Rousseau se plaît à creuser la distance, jusqu'à la rupture, avec ses anciens amis, avec les philosophes et leurs égéries, avec sa Genève natale, avec ses bienfaitrices. Il veut la solitude.*¹⁸ (SOËTARD, 2005, p. 24)

Mais recluso, e sendo provido por vários benfeitores, Rousseau passou a dedicar-se a um interesse que nasceu nos anos em que viveu com Madame Warrens. Na época “ambicionara uma carreira de educador, que exerceu, entre 1740 e 1741, na condição de preceptor” (SAES Apud. ROUSSEAU, 2017a, p. 9) da qual se originaram alguns escritos sobre educação. Revisando seus textos e suas reflexões, em Montmorency, ao norte de Paris, o autor começa a escrever *Júlia ou A nova Heloisa*, que anunciou o que de audacioso *Emílio ou Da educação* traria (SIMÕES in ROUSSEAU, 2017b, p. 137).

Em 1758 Rousseau conclui o livro, que em uma troca de cartas entre o preceptor e Júlia, faz críticas às escolas e ao ensino mnemônico e impositivo, praticado contra a liberdade do homem, que apresentam mentiras como verdades: “*toutes ces subtilités de l'école sont vaines précisément parce qu'elles prouvent trop, qu'elles combattent tout aussi bien la vérité que le mensonge, et que, soit que la liberté existe ou non, elles peuvent servir également à prouver qu'elle n'existe pas*”¹⁹ (ROUSSEAU, 2014a, p. 567). Destas mentiras ditas como verdades, promovidas nas escolas, é que nascem os vícios de aprendizagem e comportamento tratados no *Emílio*, por exemplo.

Portanto, das considerações em *Júlia*, nasceu *Emílio* e a proposta educativa de Rousseau, no qual o autor analisa a educação em que reina “uma vil e

¹⁸ Tradução da autora: “Rousseau prefere ampliar a distância, até a ruptura, com seus velhos amigos, com seus filósofos e suas musas, com sua Genebra natal, com seus benfeitores. Ele quer a solidão”.

¹⁹ Tradução da autora: “todas essas sutilezas da escola são vãs precisamente porque elas provam demais, porque elas combatem tanto a verdade quanto a mentira, e que, seja que a liberdade exista ou não, elas podem servir igualmente para provar que ela não existe”.

enganadora uniformidade, parecendo que todos os espíritos foram atirados num mesmo molde” (ROUSSEAU, 2010, p. 23); realiza a crítica sobre a afirmação velada transmitida por esta educação preceptora de que é “preciso deformá-lo [o aluno] a sua maneira, como uma árvore de seu jardim” (ROUSSEAU, 2017a, p. 41, grifo nosso); e disso interpreta que a boa educação é aquela que “não consiste em dar-lhe [ao aluno] a ciência, mas em ensiná-lo a adquiri-la segundo sua necessidade, em fazer com que estime exatamente pelo que vale e em fazer com que ame a verdade acima de tudo” (ROUSSEAU, 2017a, p. 244, grifo nosso). No entanto, a publicação deste livro “não se fez seguir por aqueles esplendidos aplausos que acompanham todos os meus trabalhos. Nenhuma outra obra teve tantos e tão grandes elogios particulares, nem tão pouca aprovação pública” (ROUSSEAU, s/d, p. 374).

Enquanto trabalha em *Emílio*, no mesmo ano o autor escreve o *Contrato Social*, texto em que revela os princípios de uma sociedade na qual exista “uma forma de associação que defenda e proteja de toda a força comum a pessoa e os bens de cada associado e pela qual cada um se unindo a todos obedeça, todavia, apenas a si mesmo e permaneça tão livre quanto antes” (ROUSSEAU, 2015, p. 20), apresenta, portanto, os princípios de uma sociedade democrática.

Tudo o que há de atrevido no *Contrato Social* já surgira antes no *Discurs sur L'inégalité*; tudo o que há de audacioso em *Émile* já o era em *Julie*. Ora, essas afirmativas audaciosas não excitaram nenhum escândalo contra as duas primeiras obras, logo não foram elas quem o excitaram contra as duas últimas. (ROUSSEAU, s/d, p. 268, grifos do autor).

Estas duas obras, o *Contrato social* e *Emílio ou da educação*, são reflexões mais profundas das que as antecederam com o mesmo viés, no entanto apenas estas foram refutadas pelos poderosos daquele tempo. O *Discurso sobre a desigualdade entre os homens* “se vendia tão publicamente” (ROUSSEAU, s/d, p. 268); enquanto o *Contrato Social* “foi proibido em Paris” (SIMÕES in ROUSSEAU, 2017b, p. 138). *Julia ou a nova Heloisa* foi um “sucesso imenso”; *Emílio ou da educação*, por sua vez, foi “denunciado na Sorbonne, condenado pelo parlamento, queimado” (SIMÕES in ROUSSEAU, 2017b, p. 138). “O meu livro foi queimado naquela cidade [Genebra] e no dia 18 de junho foi expedida ordem de prisão, isto é, nove dias depois de ter sido expedida em Paris” (ROUSSEAU, s/d, p. 385, grifo nosso); eis a questão que concerne toda esta problemática: o *Contrato* questionava

o poder do Soberano, explicando como a democracia se estabelece em uma sociedade e Emílio mostrava a educação livre e útil, capaz de educar homens magistrados, dos quais a democracia depende.

Um dado que explica, por si, a relação entre educação e política na obra de Rousseau é o fato de ele ter concebido o Emílio junto com o Contrato social, sendo ambos publicados no ano de 1762, com um mês de diferença. A organização da sociedade na forma de uma república necessitava de um novo tipo de indivíduo, até então inexistente, o cidadão. Como chegar a ter uma nova ordem social se a educação na velha sociedade já deforma o caráter? Onde encontrar os “fundamentos” nos quais alicerçar essa construção do cidadão e, por conseguinte, da república do contrato social? É essa ordem de questões que são o pano de fundo do Emílio. O menino Emílio é nesse sentido o protagonista de um grande experimento educacional para a criação de uma realidade ainda não existente. Respectivamente, também o educando não poderia existir. Os dois não poderiam ser outra coisa que não fosse uma ficção. (STRECK, 2012, p. 72)

Mas sendo ficção que procura apresentar uma resposta à realidade, tornaram-se anúncios da superação de opressões, sociais e educativas. A ousadia rousseauiana de imaginar é o que lhe permitiu a elaboração de projetos que, distanciados da realidade mas não negadores dela, construíram a imagem de um futuro a ser alcançado. Nisso vemos Freire consoante a Rousseau, porque trabalhou para tornar o anúncio democrático realidade presente.

Nos anos que se seguiram, Rousseau escreve *Carta a Christophe de Beaumont*, em resposta aos “mandamentos do arcebispo de Paris, Christophe de Beaumont, contra Emílio”; e *Cartas escritas na montanha*, em resposta Tronchin, que “publica *Cartas escritas do campo*, contra Rousseau”; e inicia a escrita de *Confissões* (SIMÕES in ROUSSEAU, 2017b, p. 138). Neste contexto, a perseguição contra ele se acentua.

1765.

21 de janeiro. Cartas escritas da montanha são queimadas em Haia e em Paris, sendo atacadas em Genebra. Rousseau é alvo da hostilidade do pastor de Môtiers, Montmollin, e de sua congregação.

Noite de 6 de setembro, dia de feira. Os habitantes de Môtiers-Travers lançam pedras em sua casa.

Setembro-outubro. Encontra asilo em 12 de setembro na Ilha de Saint-Pierre, de onde é expulso depois de algumas semanas. (SIMÕES in ROUSSEAU, 2017b, p. 138-139)

Fugiu e exilou-se até que, “parte para Berlim, pela Basileia, depois Estrasburgo, onde é recebido com honrarias e de onde, no fim das contas, abandonando Berlim, vai para Paris, onde chega em 16 de dezembro e é festejado” (SIMÕES *in* ROUSSEAU, 2017b, p. 138-139). Tendo passado também “pela Inglaterra e pela Prússia”, ao regressar “à França em 1768, sob o falso nome de Renou [...] casou-se com Thérèse Levasseur” (SIMÕES *in* ROUSSEAU, 2017b, p. 2).

Da perseguição que Rousseau sofreu pelos que dele discordavam, bem como as duras ações empregadas para impedir a popularização de suas obras, que o fizeram sofrer, oprimiram seu espírito, mas não o calaram; às honrarias e festejos que lhe dedicaram em vida, e aos estudos baseados em sua obra que se seguiram postumamente. Rousseau caracterizou-se, e ainda se caracteriza, como um homem de pensamento incomum, que não é compreendido sem esforço. Um *homem de paradoxos*.

Escreveu sobre a sociedade e o que faz dela democrática, tratando de liberdade e conhecimento, advertindo sempre os seus leitores de que quem escrevia não era “nem um erudito nem um filósofo; mas um homem simples, amigo da verdade, sem partido, sem sistema” (ROUSSEAU, 2017a, p. 127). Situava-se, portanto, sem medo. Aqui, pois, tratamos de situá-lo também, pois que é de extrema relevância para o trabalho que se segue hermeneuticamente, visto “que, em todo lugar onde houver qualquer coisa de estranho, na expressão do pensamento pelo discurso, para um ouvinte, há ali um problema que apenas pode se resolver com a ajuda de nossa teoria”, a saber, a hermenêutica (SCHLEIERMACHER, 2009, p. 31).

Em seus últimos anos, Rousseau continuou a enfrentar todos os ardores que lhe perseguiram por toda a vida. Manteve sua prática de escrita até que “*disparaît le 2 juillet 1778*”²⁰, na França (SOËTARD, 2005, p. 25). Deixou o livro *Devaneios do caminhante solitário* incompleto, mas que foi publicado postumamente. Nele escreve:

Meditando sobre as disposições de minha alma em todas as situações da minha vida, fico impressionado ao extremo em ver tão pouca proporção entre as diversas combinações de meu destino e os sentimentos habituais

²⁰ Tradução da autora: “morre em 2 de julho de 1778”.

de bem ou mal-estar com que fui afetado. Os diversos intervalos de minhas breves prosperidades não me deixam quase nenhuma lembrança agradável [...]. Parece-me que mais provei a doçura da existência, que de fato mais vivi, quando meus sentimentos comprimidos, por assim dizer, em torno de meu coração por meu destino não iam para fora se dissipar sobre todos os objetos estimados pelos homens, que merecem tão pouco por si mesmos e que constituem a única ocupação das pessoas que acreditamos felizes. (ROUSSEAU, 2017b, p. 103)

Rousseau foi “sepultado na Île des Peupliers, no coração do parque Ermenonville” (SIMÕES *in* ROUSSEAU, 2017b, p. 140), na França.

*1794 : Le corps de Rousseau est transféré d'Ermenonville à Paris. Un grand cortège suit sa dépouille qui séjourne une nuit à l'Ermitage de Montmorency. Après une présentation au peuple dans le Jardin des Tuileries, le corps entré au Panthéon le 11 octobre. Jean-Jacques Rousseau repose dorénavant face à Voltaire.*²¹ (MUSÉE, 2018, s/p)

Em verdade, esta última obra corrobora em sua crítica à sociedade e ao homem, ao afirmar “*qu’il reste toujours possible à l’homme de se **revivre en liberté***”²² (SOËTARD, 2005, p. 25, grifo do autor). Sua vida e sua obra demonstraram esta sua inclinação. Disso decorre que na sociedade democrática e na educação que propôs, “*Rousseau désire la communication et la transparence des cœurs*”²³ (STAROBINSKI, 1971, p. 10).

²¹ Tradução da autora: “O corpo de Rousseau foi transferido de Ermenonville para Paris. Um grande cortejo seguiu seu corpo que passou a noite em Ermitage, Montmorency. Após uma apresentação ao povo no Jardim das Tulherias, o corpo entrou no Panteão em 11 de outubro. Jean-Jacques Rousseau descansa em frente a Voltaire”.

²² Tradução da autora: “que é sempre possível ao homem *reviver-se em liberdade*”.

²³ Tradução da autora: “Rousseau deseja a comunicação e a transparência dos corações”.

2.2 DEMOCRACIA – O POVO COMO FUNDAMENTO, A ASSEMBLEIA COMO MÉTODO E O CONTRATO COMO REGRA

Ao escrever ao mesmo tempo o Emílio e o Contrato social, Rousseau fez do Emílio um tratado de pedagogia política e, ao mesmo tempo, de política pedagógica. Por isso no Livro V, antes do casamento com Sofia, ele conduz o aprendiz para uma viagem pelo Europa com a finalidade de fazer com que o Emílio coloque em prática o que aprendeu de política, pois ele iria “julgar” os governos, completando assim sua formação política. Pela ação pedagógica, Rousseau quer formar um bom cidadão, pois são somente os bons cidadãos que constituem a força e a prosperidade do Estado (ROUSSEAU, 2017a). Cidadãos são homens autônomos capazes de se formarem a si mesmos, e livres e virtuosos, pois “a pátria não pode subsistir sem a liberdade, nem a liberdade sem a virtude, nem a virtude sem os cidadãos”, e isso é possível quando os cidadãos são educados para a autonomia e a liberdade, caso contrário “têm-se apenas escravos, começando pelos próprios chefes de Estado” (ROUSSEAU, 1996, p. 48).

No Contrato Social ao falar sobre democracia, Rousseau tinha diante dos seus olhos os cantões suíços nos quais se praticava a democracia direta. Nesses cantões, a política se fazia por meio de um processo de participação de todos os cidadãos, os quais ao mesmo tempo em que faziam as leis as colocavam em execução (ROUSSEAU, 1996), mesmo que isso esteja em aparente contradição com a sua visão expressa na mesma obra ao dizer que seria inconveniente que quem redige as leis também as execute, pois no caso da democracia direta, ele estava se referindo a um caso concreto desse tipo de regime praticado na Suíça. E a democracia se apresenta assim como a ação dos cidadãos representando o que ele chamou de vontade geral.

A vontade geral em um governo legítimo e popular é, para Rousseau, um princípio a ser colocado em execução por um governo popular, como ele diz: “Há comumente muita diferença entre a vontade de todos e a vontade geral. Esta se prende somente ao interesse comum; a outra, ao interesse privado, e não passa da soma das vontades particulares. Quando se retiram, porém, dessas mesmas vontades, os a-mais e os a-menos que nelas se destroem mutuamente, resta, como soma das diferenças, a vontade geral (ROUSSEAU, 1996, p. 92). Isso significa que

a vontade geral não pode ser senão aquilo que é do interesse de todos os que constituem o Estado. Neste caso, vemos Estado no sentido de estado ampliado, de Gramsci (1891-1937), isto é, sociedade civil mais sociedade política.

Portanto, a construção de um estado democrático está em íntima relação com a ação pedagógica, a formação do cidadão desenvolvida pelo preceptor, em Rousseau, e, como veremos a seguir, a prática pedagógica realizada nos círculos de cultura, em Freire. Em ambos, a democracia está como exercício relacional, pela valorização da linguagem.

Tratar do tema democracia exige a compreensão dos elementos básicos que a compõe, e, por sua vez, a conceituação destes elementos, a qual sugerirá a concepção de mundo em que está ancorado quem dela trata. Por este motivo há diferentes concepções para o termo democracia. Rousseau se baseia na concepção de mundo na qual o povo é compreendido como fundamento da democracia – povo que já é povo mesmo “antes de se entregar a um rei”; e na premissa de que a associação entre as pessoas é o caminho para a construção de uma sociedade democrática, na qual esteja protegida “a pessoa e o bem de cada associado” ao mesmo tempo em que este “permaneça tão livre quanto antes” (ROUSSEAU, 2015, p. 19). Eis, portanto, a delimitação dos agentes políticos e a organização política que emerge da concepção rousseaneana de democracia:

De imediato, em lugar da pessoa particular de cada contratante, este ato de associação produz um corpo moral e coletivo, composto de tantos membros quantas são as vozes da assembleia, a qual recebe desse mesmo ato sua unidade, seu *eu* comum, sua vida e sua vontade. Essa pessoa pública assim formada pela união de todas as outras era designada outrora pelo nome *cidade*, sendo designada atualmente pelo nome de *república* ou *corpo político*, o qual é chamado por seus membros de *Estado* quando é passivo, *soberano* quando ativo e *potência* quando comparado aos seus semelhantes. Quanto aos associados, tomam coletivamente o nome de *povo* e se denominam em particular *cidadãos* enquanto participantes da autoridade soberana e *súditos* enquanto submetidos às leis do Estado. (ROUSSEAU, 2015, p. 21-22, grifos do autor).

Portanto, é democrática a organização das pessoas que se integram à comunidade, a qual chama-se povo; enquanto que a formação de um povo é um agir com justiça, “pois cada um se dando por inteiro, a condição é igual para todos, e a condição sendo igual para todos, ninguém tem o interesse de torná-la onerosa para os outros” (ROUSSEAU, 2015, p. 20). E isso é o contrato social para

Rousseau: “*il fonde par la morale de sentiment les relations entre individus qui, associés, seront solidaires pour respecter le pacte social qui scellera juridiquement, politiquement et moralement leur union*”²⁴ (DOMENECH, 2001, p. 449).

Todavia, se há alienação total da pessoa ao conjunto social do qual ela participa, nasce o problema da associação democrática. A este problema o contrato responde:

Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja de toda a força comum a pessoa e os bens de cada associado e pela qual cada um se unindo a todos obedeça, todavia, apenas a si mesmo e permaneça tão livre quanto antes. Eis o problema fundamental para o qual o contrato social oferece a solução. (ROUSSEAU, 2015, p. 20)

Neste trecho da obra *Contrato Social* (1762), de Rousseau, está a essência da democracia – a força comum para a defesa da liberdade social, por meio do contrato social. De acordo com esta essência a associação das pessoas ao formar um povo tem por objetivo defender o direito de todos, para que o direito individual não seja negado, já que este, na democracia, é igual para todos. Para eleger quais são os direitos deste povo, portanto, ele mesmo estabelece um contrato social baseado fundamentalmente na limitação da liberdade natural e na promoção da liberdade civil.

Assim temos: indivíduo e povo. No primeiro, o homem está em sua condição natural, e goza da liberdade natural. No segundo, o homem está em sua condição civil, e goza da liberdade civil. Não pode o homem civil gozar de sua liberdade natural, precisamente, porque ao ensejar o dever do outro, colocando-o e colocando-se na associação das pessoas – a que se chama povo –, este lhe demanda que aliene a ele o seu próprio direito. Decorre disso que entre a liberdade natural e a liberdade civil, haja diferença em muitos termos. E é, justamente, por este motivo que a relação entre os dois, indivíduo e povo, exige contrato. Contrato que, se democrático, não alienará forçosamente a liberdade natural em vista da construção da liberdade civil, mas o fará por adesão voluntária dos indivíduos ao corpo social.

²⁴ Tradução da autora: “ele estabelece pela moral do sentimento as relações entre indivíduos que, associados, serão solidários para respeitar o pacto social que selará juridicamente, politicamente e moralmente sua união”.

O homem natural é tudo para si mesmo; é a unidade numérica, o inteiro absoluto, que só se relaciona consigo mesmo ou com seu semelhante. O homem civil é apenas uma unidade fracionária que se liga ao denominador, e cujo valor está em sua relação com o todo, que é o corpo social. (SOÉTARD, 2010, p. 35)

A liberdade natural está ligada aos impulsos mais animais do ser humano, aos quais o homem acessa ilimitadamente e que podem escravizá-lo em si mesmo ou provocar o mal aos outros; enquanto a liberdade civil, condição superior à primeira, é a que garante ao homem a manutenção do bem comum em sociedade, pela concessão à ela da propriedade de tudo o que possui. Na segunda, portanto, mesmo que a pessoa “se prive neste estado de várias vantagens que frui da natureza, granjeia outras de idêntica importância” (ROUSSEAU, 2015, p. 24). No entanto, “a sociedade tornou o homem mais fraco, não somente ao privá-lo do direito que tinha sobre suas próprias forças mas sobretudo ao torná-las insuficientes para ele” (ROUSSEAU, 2017a, p. 95).

Essas considerações são importantes e servem para resolver todas as contradições do sistema social. Existem duas espécies de dependência: a das coisas, que provém da natureza; e a dos homens, que provém da sociedade. Desprovida de toda moralidade, a dependência das coisas não prejudica a liberdade e não acarreta vícios. Desordenada, a dependência dos homens os acarreta todos, e é por meio dela que o senhor e o escravo se depravam mutuamente. Se existe algum meio de remediar esse mal na sociedade, consiste em substituir o homem pela lei e em armar as vontades gerais com uma força real superior à ação de toda vontade particular. (ROUSSEAU, 2017a, p. 97)

Assim, as sociedades erguidas sob a ótica da promoção da liberdade civil e da regulação da liberdade natural, por meio da lei, assumem um corpo político e acatam as decisões da maioria, sem negar o direito à participação de todos os que compõem o corpo social, o que ocorre nas assembleias que antecedem as tomadas de decisão; por isso “*pour Rousseau, la loi n’est légitime que lorsqu’elle découle de la volonté générale*”²⁵ (DOMENECH, 2001, p. 449). Este processo constitui-se em uma associação democrática, pois nasce do interesse comum, e “é unicamente baseado nesse interesse comum que a sociedade deve ser governada” (ROUSSEAU, 2015, p. 28).

²⁵ Tradução da autora: “para Rousseau, a lei não é legítima a menos que ela surja da vontade geral”.

Sem esse interesse, o qual constitui a vontade geral que regerá a democracia estabelecida, o problema moral, que é estreitamente ligado ao problema econômico, emergirá na sociedade.

*De fait, Rousseau lie profondément le problème moral e le problème économique. L'homme social, dont l'existence n'est plus autonome mais relative, invente sans cesse de nouveaux désirs qu'il ne peut satisfaire par lui-même. Il lui faut des richesses et du prestige : il veut posséder des objets et dominer des consciences.*²⁶ (STAROBINSKI, 1971, p. 43)

Caso haja quem se recuse a fazer o que é compreendido como bem comum, este será alienado de sua liberdade civil e retomará seu direito a liberdade natural, situação que ocorre quando a “perda será menos prejudicial aos demais do que seria oneroso o cumprimento para si” (ROUSSEAU, 2015, p. 23). Entretanto, ao optar por retirar-se do contrato social, o sujeito não poderá desfrutar dos direitos de cidadão, por justiça ao corpo político formado pelo povo, característica que mantém o corpo social e político sólido.

Tais preceitos elaborados por Rousseau não alimentam o patriotismo tácito, pois “*Rousseau développe une conception nouvelle e moderne de la patrie –, ce sont ses institutions politiques justes qui suscitent le dévouement, le patriotisme*”²⁷ (DOMENECH, 2001, p. 448). Instituições coletivas justas, são precisamente aquelas que atuam em favor, e por meio, dos preceitos democráticos.

Por este ponto de vista, não poderão ser consideradas organizações democráticas aquelas em que “homens esparsos são sucessivamente submetidos a um único” ou mesmo aquelas em que “cem que desejam um senhor terão o direito de votar por dez que não o desejam de modo algum” (ROUSSEAU, 2015, p. 19). Na democracia todos tornam-se “iguais pela convenção e pelo direito” (ROUSSEAU, 2015, p. 27), e podem ser líderes do povo, bem como votar em quem desejam que o seja.

Por isso a democracia nunca estará aliada a movimentos agregadores, que encurralam as pessoas de maneira a forçá-las a atuar em conjunto. Nem tampouco

²⁶ Tradução da autora: “De fato, Rousseau vinculou profundamente o problema moral ao problema econômico. O homem social, cuja existência não mais é autônoma, mas relativa, inventa sem cessar novos desejos que ele não pode satisfazer por si mesmo. Ele precisa de riquezas e de prestígio: ele quer possuir os objetos e dominar as consciências”.

²⁷ Tradução da autora: “Rousseau desenvolve uma concepção nova e moderna de pátria –, são as instituições políticas justas que suscitam a devoção, o patriotismo”.

em governos que conservam “o pobre na sua miséria e o rico em sua usurpação” (ROUSSEAU, 2015, p. 27).

Se homens esparsos são sucessivamente submetidos a um único, em qualquer número que o possam ser, não vejo nisso senão um senhor e escravos – não vejo, de modo algum, nisso um povo e seu chefe; trata-se, se o quisermos, de uma agregação, mas não de uma associação; não há aí nem bem público nem corpo político. (ROUSSEAU, 2015, p. 19)

A democracia baseia-se em cidadãos-magistrados, pois estes, intelectuais, estudiosos e ativos na sociedade, são capazes de pensar criticamente e, com o legislador, estar vigilantes para intervirem nas ações antidemocráticas. Mas se magistrados não o forem, o genebrino apresenta a analogia que representa o cenário da sociedade mal conduzida:

Toda casa desperta e se põe em alerta aos primeiros gritos de um bom e fiel guardião que jamais late senão à aproximação de ladrões; mas é odiosa a importunidade desses animais barulhentos, que perturbam sem cessar, o repouso público e cujas advertências contínuas e descabidas sequer se fazem ouvir no momento em que são necessárias. (ROUSSEAU, 2010, 74)

Neste cenário há grande risco de interesses particulares serem capazes de sobrepujar os interesses comuns, e então a democracia estará ameaçada.

O Soberano pode, em primeiro lugar, confiar o governo a todo o povo ou à maior parte do povo, de maneira que haja mais cidadãos-magistrados que simples cidadãos particulares. Dá-se a essa forma de governo *democracia*. Pode o Soberano também confinar o governo entre as mãos de um pequeno número [de membros], de sorte que haja mais simples cidadãos que magistrados, e essa forma leva o nome de *aristocracia*. Finalmente, ele pode concentrar todo o governo nas mãos de um único magistrado, do qual todos os outros recebem seu poder. Essa terceira forma é a mais comum e se chama *monarquia* ou *governo real*. (ROUSSEAU, 2015, p. 61)

Provavelmente pensando na Landsgemeinde, que ainda encontramos em alguns Cantões suíços, como Glarus, Unterwalden e Appenzell, Rousseau afirma que os governos democráticos “convém aos Estados pequenos”, pela dificuldade da assembleia, mas que não há como “computar a multidão de circunstâncias que podem gerar exceções” (ROUSSEAU, 2015, p. 63). Afirma ainda que uma sociedade dificilmente se manterá continuamente democrática, pelo mesmo motivo.

É inimaginável que o povo permaneça continuamente em assembleia para lidar com os negócios públicos e percebe-se, sem dificuldade, que não se poderia para isso se estabelecer comissões sem que a forma de administração fosse mudada. [...] Um governo tão perfeito não pertence aos homens. (ROUSSEAU, 2015, p. 62-63)

No entanto, “enquanto o poder estiver de um só lado, as luzes e a sabedoria sozinhas do outro, os sábios raramente pensarão grandes coisas, os príncipes mais raramente farão belas, e os povos continuarão a ser vis, corruptos e infelizes” (ROUSSEAU, 2010, p. 42). Contudo, apesar da impossibilidade da perfeição de um governo democrático, este é a melhor opção viável para a consolidação de uma sociedade comprometida verdadeiramente com o bem comum.

À vontade que “tende sempre à conservação e ao bem-estar do todo e de cada parte e que é a fonte das leis” (ROUSSEAU, 2017d, p. 14) damos o nome de vontade geral do povo, “sempre inalterável e imaculada” (ROUSSEAU, 2015, p. 94). Alterar sua natureza não é possível, no entanto, pode-se subordiná-la aos interesses particulares e, por isso, as assembleias tornam-se fundamentais na garantia da vontade geral.

As assembleias nada mais são que reuniões do povo, a fim de discutir a política e as leis do Estado, cujo único objetivo é a preservação do contrato social. Elas são potencialmente fortes quando são periódicas e não necessitam de convocação formal, pois assim os ardilosos, que tramam usurpar os direitos do povo em favor de prover para si ilegalidades, terão menores chances de “punir os que ousam falar”, provocando “o temor [que] faz calar”, de maneira a sufocar o interesse da assembleia (ROUSSEAU, 2015, p. 92, grifo nosso).

Quanto mais reinar o consenso nas assembleias, isto é, quanto mais se aproximarem os pareceres da unanimidade, mais a vontade geral será dominante. Entretanto, os longos debates, as dissensões, o tumulto anunciam a ascendência dos interesses particulares e o declínio do Estado. (ROUSSEAU, 2015, p. 95)

A vontade geral não é, todavia, a unanimidade. Unanimidade é quando “os cidadãos, caídos na servidão, não têm mais liberdade, nem vontade” (ROUSSEAU, 2015, p. 96) e que, assim sendo, acatam a vontade de um, ou de uns poucos, que falam e fazem enquanto os demais permanecem na inércia. Portanto, é sem vislumbrar a unanimidade que a assembleia alcançará a vontade geral, visto que

esta procura o bem comum acordado no contrato social, que por sua vez foi admitido por todos.

Se, então, por ocasião do pacto social, surgem opositores, sua oposição não invalida o contrato, apenas impede que nele fiquem compreendidos; trata-se de estrangeiros entre os cidadãos. Quando o Estado é instituído, o consentimento se acha na residência, habitar o território é submeter-se à soberania. Isso se deve sempre entender de um Estado livre, visto que, alhures, a família, os bens, a falta de asilo, a necessidade, a violência, podem reter um habitante no interior do país a despeito de sua vontade e, nesse caso, sua permanência, por si só, não supõe mais seu consentimento ao contrato ou a violação do contrato. (ROUSSEAU, 2015, p. 96)

Sendo a associação de pessoas que admitem um contrato social um povo que em assembleias deliberam e votam leis e acordos a respeito do seu governo, a vontade geral sobre cada assunto específico será achada onde está o interesse comum.

Há aqui muita diferença entre a vontade de todos e a vontade geral; esta só considera o interesse comum, aquela considera o interesse privado e não passa de uma soma de vontades particulares, mas ao subtrair dessas vontades os mais e os menos que se destroem mutuamente, a soma das diferenças é a vontade geral. (ROUSSEAU, 2015, p. 30-31)

Há, no entanto, micro associações dentro da associação macro do povo, ou “associações parciais às expensas da grande” (ROUSSEAU, 2015, p. 31), esta em torno do contrato social, aquela em torno de interesses particulares. As diversas e plurais micro associações apresentam características fomentadas pelos seus próprios agentes formadores, a fim de produzir efeitos que atendam aos seus objetivos.

Ao passo em que estas associações parciais ganham espaço e força “não há tantos votantes quantos são os homens, mas somente tantas quantas são as associações” (ROUSSEAU, 2015, p. 31). Há um perigo nesta conjuntura, quando as associações passam a falar através do povo e não o povo a falar por meio delas. Para evitar-se este risco, bem como o de desigualdade entre as associações, é então, “necessário multiplicar seu número [de sociedades parciais]” (ROUSSEAU, 2015, p. 31, grifo nosso), visto que

[...] quando uma dessas associações é tão grande que se assenhoreia de todas as demais, não tereis mais como um resultado uma soma de

pequenas diferenças, mas uma diferença única; então não há mais vontade geral e a opinião que prevalece é a particular. (ROUSSEAU, 2015, p. 31)

Sem a vontade geral não há democracia tal como com a imposição da vontade particular viola-se a natureza do contrato social: a associação. Por isso, a vontade geral “é o bem mais precioso de todos os bens”, enquanto a vontade particular, “nem sempre é um bem, às vezes é um mal, muitas vezes é uma coisa indiferente” (ROUSSEAU, 2010, p. 46). Disso decorre que “sendo todos cidadãos iguais através do contrato social, o que todos devem fazer, todos o podem prescrever” (ROUSSEAU, 2015, p. 89).

No entanto, é preciso saber refletir e conviver com e na sociedade para que esta seja bem orientada. Para isso, Rousseau escreve uma proposta educativa, na qual descreve os caminhos de uma educação que instrui os homens para serem livres e capazes de se organizarem individual e coletivamente. Este contrato não é uma obra isolada, mas produto da relação com suas outras obras sobre a sociedade.

[...] *le Contrat social continue à dessiner, par-delà la ruine sociale prononcée par les Discours, l'horizon d'une société réconciliée avec elle-même dans la volonté générale. Émile fera, de la propriété au contrat qui fonde la citoyenneté, tout le parcours social du Discours de 1755.*²⁸ (SOËTARD, 2005, p. 27, grifos do autor)

Tendo sido preceptor entre 1740 e 1741 e refletido sobre os problemas político-filosóficos da sociedade da sua época, Rousseau dedicou parte de sua vida para tratar do tema da educação, contemplando questões como a liberdade, o conhecimento e a organização política de maneira profunda (SAES Apud. ROUSSEAU, 2017a, p. 9).

A fim de bem explicitar “suas propostas gerais sobre a pedagogia”, Rousseau “publicou em 1762” o livro *Emílio, ou Da Educação* (SAES Apud. ROUSSEAU, 2017a, p. 7). Nele, criou o personagem que dá nome ao livro.

Tomei, portanto, a decisão de dar-me um aluno imaginário, de supor a idade, a saúde, os conhecimentos e todos os talentos convenientes para

²⁸ Tradução da autora: “[...] o Contrato social continua a desenhar, além da ruína social pronunciada pelos *Discursos*, o horizonte de uma sociedade reconciliada com ela mesma por meio da vontade geral. Emílio fará, da propriedade ao contrato que funda a cidadania, todo o percurso social do Discurso de 1755”.

trabalhar para sua educação, conduzindo-a desde seu nascimento até quando, tornando-se homem feito, não terá mais necessidade de outro guia além de si mesmo. Esse método me parece útil para impedir que um autor que questiona a si mesmo se perca em visões; pois assim que se afasta da prática ordinária, resta-lhe testar a sua em seu aluno; ele logo perceberá, ou o leitor perceberá em seu lugar, se está seguindo o progresso da infância e a marcha natural do coração humano. (ROUSSEAU, 2017a, p. 57).

Advertindo o leitor desta sua obra, escreveu:

Leitores, lembrai-vos sempre de que aquele que vos fala não é nem um erudito nem um filósofo; mas um homem simples, amigo da verdade, sem partido, sem sistema; um solitário que, vivendo pouco com os homens, encontra menos ocasiões de saciar-se com seus preconceitos e mais tempo para refletir sobre o que o impressiona quando se relaciona com eles. (ROUSSEAU, 2017a, p. 127)

No livro definiu estágios para a educação, que têm três naturezas distintas e três espécies de mestres, de acordo com a idade do estudante. O primeiro deles, **a educação da natureza**, é “o desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos”; o segundo, **a educação dos homens**, é “o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento”; o último, **a educação das coisas**, é “o conhecimento de nossa própria existência sobre os objetos que nos afetam” (ROUSSEAU, 2017a, p. 42). Destes trataremos a seguir a fim de apresentar o método²⁹ educativo apropriado, segundo o autor, para elevar o homem a um agir democrático.

²⁹ Mantemos o uso do termo método, em consonância com as obras do autor, mas o admitimos como percurso metodológico.

2.3 EDUCAÇÃO DA NATUREZA – DA EDUCAÇÃO NEGATIVA

Às crianças pequenas, Rousseau orientou a aplicação da *educação negativa*, termo por ele criado para nomear uma prática menos intervencionista na educação infantil, a rigor, a educação da natureza, uma prática pedagógica que permite e, em alguns casos, propõe exercícios em lugar de transmitir preceitos, o que proporciona à criança esclarecimentos por parte do adulto, no lugar de uma tradicional instrução transmissiva, ou bancária, como diria Freire.

Chamo educação negativa à que tende a aperfeiçoar os órgãos, instrumentos de nossos conhecimentos, antes de oferecer tais conhecimentos, e que preparará para a razão pelo exercício dos sentidos. A educação negativa não é ociosa, ela dispõe a criança a tudo o que pode conduzi-la ao verdadeiro quando for capaz de aprendê-lo, e ao bem quando for capaz de amá-lo. (ROUSSEAU, s/d, p. 29)

No século XVIII, época em que viveu Rousseau, as crianças não eram compreendidas da maneira como são hoje, sendo que o conceito de infância como o adotamos atualmente começaria a ser construído apenas no século seguinte. Michel Soëtard, doutor em ciências da educação pela Universidade de Genebra, especialista na teoria de educação de Rousseau, destaca que

[...] é necessário observar que após um longo período de indiferença, o interesse pela criança era próprio da época e até tendia a converter-se em modismo: moralistas, autoridades administrativas e médicos redobravam os argumentos para incitar as mães a se ocuparem com sua prole, começando pelo aleitamento. Rousseau participou do desenvolvimento deste “sentimento pela infância”, em torno do qual se constituiu a família nuclear. Entretanto, ele reagiu também contra a complacência desmedida do adulto em relação ao que tendia a se tornar o centro do mundo: se, por um lado, é necessário rejeitar a imagem da criança, fruto do pecado, por outro, não se pode divinizar seus desejos. (SOËTARD, 2010, p. 12)

Rousseau então propõe para esta infância a educação negativa, na qual sugere a não adoção de uma mesma fórmula educativa para todas as crianças e a exploração do meio de maneira que permita “ao homem se construir naturalmente a partir de si mesmo”, tendo o acompanhamento de um adulto sem que este interfira em suas descobertas com “excessos de cuidados” (SAES Apud. ROUSSEAU, 2017a, p. 12). Isso permitiria que a criança pudesse conhecer a si e ao seu meio antes de se dedicar ao estudo sistematizado, atentando-se a uma ciência

específica antes de possuir critérios para opinar sobre qual, ou quais, das ciências tem real interesse.

No Egito, onde o filho era obrigado a abraçar a condição de seu pai, a educação tinha uma meta assegurada; mas entre nós, onde apenas as posições sociais permanecem e onde os homens as trocam sem cessar, ninguém sabe, ao educar seu filho para a sua, se não está trabalhando contra ele. (ROUSSEAU, 2017a, p. 46).

A educação negativa, ou da natureza, admite que “*outré la constitution commune à l’espèce, chacun apporte en naissant un tempérament particulier qui détermine son génie et son caractère, et qu’il ne s’agit ni de changer ni de contraindre, mais de former et de perfectionner*”³⁰ (ROUSSEAU, 2014a, p. 468). Cabe ressaltar que ao utilizar os últimos dois verbos, o autor trata de um cuidado de si mesmo, ou seja, cabe ao homem formar-se e aperfeiçoar-se. Maneira pela qual, “por meio deste método, não se ensina a virtude ou a verdade, mas se protege o coração do vício e o espírito do erro” (SAES Apud. ROUSSEAU, 2017a, p. 13) – estes últimos são aqueles que a formação imposta por organismos exteriores provocam, por meio de “uma educação insensata [que] orna o nosso espírito e corrompe o nosso julgamento” (ROUSSEAU, 2010, p. 37, grifo nosso).

Educação negativa, portanto, compõe-se menos de preceitos e, por isso, leva este nome. No entanto, a essência dessa metodologia não pode ser confundida com licenciabilidade, visto que o adulto que educa a partir dessa metodologia responsabiliza-se a “por meio da experiência [...] levar a criança a se instruir” (SAES Apud. ROUSSEAU, 2017a, p. 15). Logo, há compromisso e há aprendizagem. O que não há é receita prescrita a ser aplicada a todas as crianças a se educarem por essa metodologia, visto que “Rousseau deixa de lado o conjunto das técnicas, rompendo com todos os modelos e proclamando que a criança não tem que se tornar outra coisa senão naquilo que ela deve ser [homem]” (SOËTARD, 2010, p. 14, grifo nosso).

E a motivação para a escolha dessa metodologia é a de não aceitar o adestramento do homem. Tradicionalmente o homem, diz o autor, “não deseja nada como fez a natureza, sem sequer o homem; é preciso adestrá-lo para ele, como

³⁰ Tradução da autora: “para além da constituição comum da espécie, cada um traz, ao nascer, um temperamento particular que determina seu gênio e seu caráter, que não cumpre trocar nem constringer, mas treinar e aperfeiçoar”.

um cavalo de picadeiro; é preciso deformá-lo a sua maneira, como uma árvore de seu jardim” (ROUSSEAU, 2017a, p. 41). E a escola é o meio mais comumente utilizado para realizar este adestramento, pois é extremamente efetiva neste trabalho. A única alternativa a esta fatídica circunstância é uma educação não formativa e não impositiva, mas formadora por meio da permissão de ser e estar, naturalmente.

A respeito do que compreende por natureza humana, Rousseau afirma que

Nascemos sensíveis e, desde o nosso nascimento somos afetados de diversas maneiras pelos objetos que nos cercam. Logo que adquirimos, por assim dizer, consciência de nossas sensações, nos dispomos a procurar ou evitar os objetos que as produzem, primeiramente segundo elas nos sejam agradáveis ou incomodas; em seguida, segundo a conveniência ou a inconveniência que encontramos entre nós e tais objetos; e, finalmente, segundo os julgamentos que fazemos deles com base na ideia de felicidade ou perfeição que a razão nos confere. Essas disposições se estendem e se fortalecem à medida que nos tornamos mais sensíveis e mais esclarecidos; mas, estrangidas por nossos hábitos, elas se alteram mais ou menos de acordo com nossas opiniões. Antes dessa alteração, elas constituem o que designo em nós por natureza. (ROUSSEAU, 2017a, p. 44).

A educação da natureza é, portanto, aquela que diz respeito ao que é mais íntimo ao homem, o seu próprio ser. A primeira que deve ser ministrada, ou melhor, permitida. E neste estudo da própria condição humana “aquele entre nós que mais sabe suportar os bens e os males desta vida é, em minha opinião, o mais bem-educado” (ROUSSEAU, 2017a, p. 47).

A educação negativa, segundo Rousseau, deveria ser iniciada quando a criança ainda fosse um bebê. Para Rousseau “a educação do homem tem início em seu nascimento; antes de falar, antes de entender, ele já se instrui” e, daí provém a máxima: “a experiência precede as lições” (ROUSSEAU, 2017a, p. 71).

Por isso, o autor orienta uma educação infantil desde a tenra idade, pela via da experiência induzida. “A partir do momento em que a criança começa a distinguir objetos, é importante introduzir variedade entre os que lhe são mostrados” (ROUSSEAU, 2017a, p. 72), desse modo, mesmo antes de andar ou falar, o bebê já estará aprendendo.

O autor segue sua proposta de educação da natureza apresentando outros diversos exemplos de como ensinar bebês, nos quais confere especial atenção aos

ensinamentos que livram as crianças dos temores que, geralmente, têm início na infância e acompanham os homens por toda a vida.

As crianças criadas em casas limpas, nas quais não se permitem aranhas, têm medo de aranhas, e este medo frequentemente permanece nelas quando adultas. Nunca vi camponeses, fossem eles homens, mulheres ou crianças, temerem aranhas. (ROUSSEAU, 2017a, p. 72).

Trata ainda dos ensinamentos sobre o corpo e o espaço, que nascem, igualmente, das experiências vividas. Adverte o governador³¹ para que tenha “o cuidado de passeá-la [a criança] com frequência, de transportá-la de um lugar para outro, de fazê-la perceber a mudança de local, de modo a ensiná-la a julgar distâncias”; bem como a valorizar a linguagem do bebê, “um idioma que não é articulado, mas acentuado, sonoro e inteligível” (ROUSSEAU, 2017a, p. 74, grifo nosso). E, é claro, da indispensabilidade da vivência com a natureza.

Nada de guizos, nada de chocalhos; pequenos galhos de árvore com seus frutos e suas folhas, uma cabeça de dormideira na qual se ouvem soar os grãos e uma vara de alcaçuz que possa chupar e mastigar a divertirão tanto quanto essas magníficas bugigangas, e não terão o inconveniente de acostamá-la ao luxo desde o nascimento. (ROUSSEAU, 2017a, p. 80)

Com tais percepções sobre a natureza do bebê, Rousseau contribui para o nascimento de uma concepção moderna de infância. Apresentamos suas quatro máximas sobre a questão:

Longe de reunirem forças supérfluas, as crianças sequer as têm em quantidade suficiente para tudo que lhes pede a natureza: é preciso, portanto, deixar-lhes o uso de todas que esta lhes dá e das quais não saberiam abusar. Primeira máxima.

É preciso ajudá-las a suprir o que lhes falta, seja em inteligência, seja em força, para tudo que concerne à necessidade física. Segunda máxima.

É preciso, nos socorros que lhes damos, nos limitas unicamente ao útil real, sem concedermos nada à fantasia e ao desejo sem razão, pois a fantasia não as atormentará quando não a tivermos feito nascer, visto que ela não resulta da natureza. Terceira máxima.

³¹ “Essa educação [rousseauneana] vem-nos da natureza ou dos homens ou das coisas”, sendo estes os seus “três tipos de mestres” (SOËTARD, 2010, p. 34, grifo nosso). Decorre disso que não haja nela um indivíduo capaz de professá-la, mas um indivíduo a quem se confia a orientação e organização dos ensinamentos que virão dos três grandes mestres da educação. Este é o governador.

É preciso estudar com cuidado a linguagem e seus signos, de modo que, numa idade em que não sabem dissimular, distingamos, em seus desejos, o que vem imediatamente da natureza e o que vem da opinião. Quarta máxima. (ROUSSEAU, 2017a, p. 78)

A partir destes preceitos a educação da natureza se inicia empregada ao bebê, no período em que “aprende a falar, a comer e a andar [...] propriamente, a primeira época da vida” (ROUSSEAU, 2017a, p. 85), na qual o adulto pode com sua *pressa impertinente* prejudicar seus aprendizados ou com *menos precipitação* em vê-los efetivados pode permitir que a criança tenha tempo de os aperfeiçoar melhor.

Permitir a experimentação natural não é, todavia, obediência aos instintos da infância por parte de seu governador, visto que “existe, sim, diferença entre obedecê-las e não contrariá-las” (ROUSSEAU, 2017a, p. 76). Porque “a criança que tem apenas de querer para obter acredita ser proprietária do universo; vê todos os homens como seus escravos” (ROUSSEAU, 2017a, p. 99). Portanto, cabe aqui uma apreciação sobre o papel do governante, ou do educador, neste cenário.

O adulto que desempenha o papel de mestre neste método educativo é chamado por Rousseau de governante³², em vez de preceptor, “pois trata-se, para ele, menos de instruir do que de conduzir”, tendo, portanto, o governante por atribuição “jamais dar preceitos; deve fazer com que sejam encontrados” (ROUSSEAU, 2017a, p. 58). Porque, quando “o aluno escuta, na sala de aula, a verborreia de seu professor, assim como escutava, no couro, a tagarelice de sua ama” isso nada mais faz que “educá-lo para não compreender nada” (ROUSSEAU, 2017a, p. 81).

Eis um dos vícios que este método educativo visa combater: a verborreia do professor, que vicia o aluno na conformação, a ser satisfeito com as informações que recebe e a estar apático frente as possibilidades de construir seus conhecimentos. A isso Rousseau acrescenta: “se deves discursar, não o faça enfiando na cabeça das crianças palavras que não têm qualquer sentido a seu alcance”, visto que isso não atende a nenhum objetivo educacional (ROUSSEAU,

³² A opção da autora desta tese pelo uso do termo governador deve-se ao uso da palavra *gouverneur* por Rousseau na obra original em francês e à crítica que o autor faz ao termo *précepteur*. Todavia, ressalva-se que o peso da palavra *gouverneur* em francês apenas se assemelha ao que se dá a palavra *governador* em português. O sentido rousseauiano do termo é explicado ao longo deste texto.

2017a, p. 112). Veremos mais adiante nesta tese, o que Paulo Freire chama de blá-blá-blá, sinônimo da “verborreia” rousseaneana.

Ademais, o autor não se debruça sobre “as qualidades de um bom governante” para este período da vida da criança, no entanto, observa que pela importância da vivência com a natureza para o aprendizado, e não da simples transmissão oral de informações, acredita que “o governador de uma criança deve ser jovem, e mesmo tão jovem quanto possa ser sábio [a ponto de] tornar-se companheiro de seu aluno e ganhar sua confiança compartilhando seus divertimentos” (ROUSSEAU, 2017a, p. 58, grifo nosso).

Estas são as considerações de Rousseau para a educação das crianças *infans* – termo que em latim “designa a criança que ainda não aprendeu a falar” (ROUSSEAU, 2017a, p. 87) ou aquele destituído de fala –, sobre a qual dedica-se no livro I, da obra *Emílio ou Da Educação*.

O livro que o sucede continua a tratar da educação da natureza, mas no estágio mais avançado da infância, o que a criança já sabe falar, e no qual Emílio seria educado até que Rousseau observasse que ele “não tenha mais a menor necessidade de mim [o governante]” (ROUSSEAU, 2017a, p. 57, grifo nosso). Essa posição é também defendida por Vygotski (2008), ao tratar da zona de desenvolvimento proximal (ou potencial, como ensina Lucien Sève (1997) na apresentação de *Pensamento e linguagem*, na sua edição francesa), no qual o adulto auxilia o desenvolvimento do pensamento da criança sem, contudo, o “dominar”. Quando há o domínio do pensamento do adulto sobre o da criança, “a própria natureza da criança não desempenha nenhum papel construtivo em seu progresso intelectual” (VIGOTSKI, 2008, p. 107); todavia, pela admissão da zona de desenvolvimento proximal, a criança passa pelo “processo de aprendizado, em colaboração com o adulto” (VIGOTSKI, 2008, p. 133). Esta zona compreende, justamente, “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se pode determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sobre a orientação” (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

Desse modo, nem o desenvolvimento da criança, nem o diagnóstico de suas aptidões, nem sua educação podem ser analisados se seus vínculos

sociais forem ignorados. A noção de zona de desenvolvimento proximal³³ ilustra, precisamente, esta concepção. Esta zona é definida como a diferença (expressa em unidades de tempo) entre os desempenhos da criança por si própria e os desempenhos da mesma criança trabalhando em colaboração e com a assistência de um adulto. (IVIC, 2010, p. 32)

Neste “segundo período da vida, no qual propriamente se encerra a infância” (ROUSSEAU, 2017a, p. 87), as crianças passarão por desafios naturais: o medo do desconhecido, a dificuldade em aprender a andar e falar corretamente, os machucados provocados pelas quedas. A estes, elas deverão enfrentar sem demasiados cuidados por parte dos adultos, pois “podendo realizar mais por si próprias, elas têm uma necessidade menos frequente de recorrer a outrem” (ROUSSEAU, 2017a, p. 89), o que produz, pelo exercício de sua força, o conhecimento; e quando, “com sua força, desenvolve-se o conhecimento que as coloca em condições de dirigi-la [...] então adquire consciência de si mesmo” (ROUSSEAU, 2017a, p. 89).

Vemos, portanto, a necessidade latente de superar “a mania professoral e pedante de sempre ensinar às crianças o que aprenderiam muito melhor por si mesmas, e de esquecer o que apenas nós poderíamos lhes ensinar” (ROUSSEAU, 2017a, p. 88), pois “isentar o homem igualmente de todos os males de sua espécie não seria tirá-lo de sua constituição? Sim, eu sustento: para que sinta os grandes bens, é preciso que conheça os pequenos males; esta é a sua natureza” (ROUSSEAU, 2017a, p. 99).

Em vez de deixá-lo [Emílio] estagnar no ar viciado de um quarto, que seja todo dia levado em meio a um prado. Lá, que corra, que brinque, que caia 100 vezes por dia, tanto melhor: aprenderá mais cedo a se reerguer. O bem-estar da liberdade compensa muitas feridas. (ROUSSEAU, 2017a, p. 88-89, grifo nosso)

A natureza ensina pela vivência com ela, isto não se pode transmitir. “Amái a infância; favorecei seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto” e, assim, “deve-se considerar o homem no homem, e a criança na criança” (ROUSSEAU, 2017a, p. 90). Caso contrário “produziremos frutos precoces que não terão nem maturidade nem sabor e que não tardarão a se corromper: teremos jovens doutores

³³ Ao chamar a ZDP vygostkiana de zona de desenvolvimento proximal, os(as) tradutores(as) portugueses cometeram um engano importante, pois segundo o apresentador da obra, na sua tradução francesa, Lucien Sève, a tradução correta do russo é Zona de Desenvolvimento Potencial (Sève, L. Avant propos. In Vygotski, L. S. Pensée et langage. Paris: Éditions La Dispute, 1997).

e velhas crianças” (ROUSSEAU, 2017a, p. 103), que não saberão, de fato, empunhar a espada do conhecimento pelo tanto de informações não ancoradas que estão em seus braços.

Escutai um rapazinho que acabou de ser doutrinado; deixai-o tagarelar, questionar, extravar à sua vontade, e ficareis surpreso com o caminho estranho que tomaram vossos raciocínios em seu espírito: confunde tudo, inverte tudo; ele vos impacienta e, por vezes, vos desola com objeções imprevistas. Ele vos reduz a calar-vos ou a mandar que se cale; e o que ele poderá pensar desse silêncio, por parte de um homem que tanto ama falar? Se um dia ele obtiver essa vantagem e apercebê-la dela, adeus à educação; tudo estará acabado a partir desde esse momento; ele não procurará mais instruir-se, procurará vos refutar. (ROUSSEAU, 2017a, p. 110)

Quando o adulto tenta transmitir os conhecimentos da natureza, ele nada ensina, e, assim não há aprendizagem eficaz, ele então ameaça, castiga, escraviza a criança numa “educação bárbara que sacrifica o presente a um futuro incerto” (ROUSSEAU, 2017a, p. 89) e transforma a idade da alegria em momento de duras correções.

Na educação proposta por Rousseau, podemos “*l’identifier au projet même d’humanisation. La formation de l’homme libre, qui était déjà l’affaire de Comenius, de Locke, ne repose plus ici que sur la liberté : tout le reste est renvoyé à l’ordre des moyens*”³⁴ (SOËTARD, 2005, p. 33). Pois a liberdade que carrega a felicidade – a felicidade que provém “d’une exigence de conformité avec la nature, avec les véritables fondements de la morale (sentiment, justice)”³⁵ (DOMENECH, 2001, p. 450).

As instruções corretivas destinadas à infância pela educação tradicional pretendem, segundo Rousseau, formar um espírito corrigido das imoralidade, as “más inclinações do homem”, mas acabam por distanciá-lo da felicidade, visto que “nunca dá ao presente qualquer valor e que, perseguindo sem trégua um futuro que foge à medida que se avança, à força de nos transportar para onde não estamos, acaba nos transportando para onde jamais estaremos” (ROUSSEAU, 2017a, p. 90). Eis a receita da infelicidade: estar permanentemente ansioso. É preciso, portanto,

³⁴ Tradução da autora: “a identificar ao projeto mesmo de humanização. A formação do homem livre, que era já assunto de Comenius, de Locke, repousa aqui apenas na liberdade: todo o resto é devolvido à ordem dos meios”.

³⁵ Tradução da autora: “uma exigência de conformidade com a natureza, com os reais fundamentos da moral (sentimento, justiça)”.

respeitar os tempos da vida e não os apressar, bem como as aprendizagens que deles decorrerão.

É bastante estranho que, desde que nos metemos a educar as crianças, não tenhamos imaginado outro instrumento para conduzi-las além da rivalidade, do ciúme, da inveja, da vaidade, da avidez, do temor vil – todas as paixões mais perigosas, as mais capazes de fermentar e de corromper a alma, mesmo antes que o corpo se tenha formado. Para cada instrução precoce que se quer enfiar em sua cabeça, planta-se um vício no fundo de seu coração; professores insensatos acreditam fazer maravilhas ao torná-las más pra ensinar-lhes o que é bondade; e então, nos dizem gravemente: “Assim é o homem”. Sim, assim é o homem que fizestes. (ROUSSEAU, 2017a, p. 105)

As más inclinações do homem e os vícios de que já falamos, referem-se as práticas fomentadas pela educação transmissiva, que prega a capacidade de repetir como a maior das virtudes e que acaba por viciar os alunos em não procurar descobrir, mas esperar as respostas prontas; que impõe às crianças um comportamento adultizado de maneira a viciá-las em mentir, pois perguntam-lhe: “entendeste?” e ela responde “sim”, mas nada entendeu de fato; que acostumam-lhes a prestar atenção com corpos estáticos, os viciando na preguiça ou na indolência; ensinando-lhes a segregar, quando as manipulam para falar e agir de forma contrária a sua natureza, apenas para preservar o status social, etc.

Esta preocupação com a aparente moralidade acaba, pois, por provocar os vícios que verdadeiramente precisariam ser evitados, formando professores perigosamente inclinados ao castigo e ao adestramento, e crianças ou obcecadas em obedecer ou em desobedecer. Os hábitos que esta educação pretende instalar “não são, na sua maioria, verdadeiros hábitos, pois eles [os alunos] os adquirem somente à força e, seguindo-os contra a sua vontade, esperam apenas a ocasião de se livrarem deles” (ROUSSEAU, 2017a, p. 504, grifo nosso). Enquanto, na verdade, a moralidade que advém da “consciência de si mesmo” (ROUSSEAU, 2017a, p. 87) e eleva o homem àquela virtude pretendida pelas instruções corretivas, provém justamente da “liberdade que mantém o homem isento de vícios” (ROUSSEAU, 2017a, p. 97).

Liberdade que, na infância, caracteriza-se

Ao manter a criança apenas na dependência das coisas [que provém da natureza], tereis seguido a ordem da natureza no progresso de sua educação. Oponde às suas vontades indiscretas apenas obstáculos físicos ou punições que nasçam das próprias ações e das quais

oportunamente se lembre. Sem proibi-la de errar, bastará impedir que o faça. Somente a experiência ou a impotência devem cumprir, ara ela, a função da lei. Não concedais nada a seus desejos porque ela pede, mas porque disso tem necessidade. Que ela não saiba o que é obediência quando age nem o que é império quando agem por ela. Que sinta igualmente sua liberdade em suas ações e nas vossas. Supri a força que lhe falta, o tanto quanto precisar para que seja livre, em vez de imperiosa; que ao receber vossos serviços com uma espécie de humilhação, ela aspire ao momento em que poderá dispensá-los e em que terá a honra de servir a si própria. (ROUSSEAU, 2017a, p. 97, grifo nosso)

Na liberdade, portanto, a moral se edifica, pois a natureza não se permite amolentar ou constranger. Por isso, segundo o autor, a criança deve sentir “desde cedo, sob sua cabeça altaneira o duro jugo que a natureza impõe ao homem, o pesado jugo da necessidade, sob o qual todo ser acabado deve ceder” (ROUSSEAU, 2017a, p. 104). Não para “conhecer o bem e o mal e sentir a razão dos deveres do homem [que] não são tarefas para uma criança”, mas para permitir o exercício do corpo e da mente da criança, porque “a infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas” (ROUSSEAU, 2017a, p. 103, grifo nosso).

Nessa educação, o período da infância não é destinado à elaboração de valores, mas à experimentação do meio que propiciará, na idade da razão, os elementos necessários para o homem refletir por si só a fim de elaborá-los, com liberdade portanto.

No entanto, no período da infância em que a criança já sabe falar, aos governantes cabe ser exemplo de virtude para que “vossos exemplos fiquem gravados na memória de vossos alunos, na expectativa de que possam entrar em seus corações” (ROUSSEAU, 2017a, p. 119); e ser mestre “de tudo o que o cerca” (ROUSSEAU, 2017a, p. 109), pois disso provém a autoridade; e, pelo interesse da criança em imitar o governante, a este convém as seguintes orientações:

Não se deve ser avaro e duro, nem lamentar a miséria que se pode aliviar; [...] Reconciliai as pessoas que se zangam, preveni os processos, conduzi as crianças ao dever e os pais à indulgência, favorecei casamentos felizes, impedi as vexações, empregai, prodigalizai o crédito dos pais de vosso aluno em favor do fraco a quem se recusa justiça e que o poderoso oprime. Sede justo, humano, benfeitor. (ROUSSEAU, 2017a, p. 109)

Todas estas são orientações para um agir justo, no qual o governante, sem impor, apresenta, pela convivência, o exemplo. Pois “não podendo impedir que a criança se instrua, lá fora, por meio de exemplos, limitai toda vossa vigilância a

imprimir tais exemplos em seu espírito sob a imagem que lhe convém” (ROUSSEAU, 2017a, p. 110), pois “parece-me impossível que, no seio da sociedade, se possa conduzir uma criança aos 12 anos de idade sem dar-lhe alguma ideia das relações de homem a homem e da moralidade das ações humanas” (ROUSSEAU, 2017a, p. 111).

Sei que todas essas virtudes por imitação são virtudes de símio, e que nenhuma boa ação é moralmente boa senão quando se a faz como tal, e não porque outros a fazem. Mas, numa idade em que o coração ainda não sente nada, de fato é preciso fazer com que as crianças imitem os atos cujo hábito se quer que adquiram, enquanto ainda não podem realizar por discernimento e por amor ao bem. (ROUSSEAU, 2017a, p. 120)

Desse modo, o governador pode, provendo-se sempre de situações reais vivenciadas, ensinar a criança a respeito das fases da vida, dos escrúpulos necessários à vida em sociedade, das doenças do homem e da humanidade e dos compromissos sociais. Isto sem discursos longos e fatigantes, em aulas tediosas, mas valendo-se dos exemplos provenientes do contexto, sem julgamento, afetação ou mistério, de maneira a permitir a interpretação da criança.

Todavia, há crianças com temperamentos naturais “mais violentos [...] cuja ferocidade se desenvolve desde cedo e que é preciso transformar em homens o quanto antes para que não se tenha que acorrentá-los” (ROUSSEAU, 2017a, p. 112). À esta criança “não vos queixéis das incomodidades que ela pode vos causar, mas fazei com que ela as sinta em primeiro lugar” (ROUSSEAU, 2017a, p. 115); de modo a “jamais infligir às crianças um castigo como castigo, mas que este deve sempre alcançá-las como uma consequência natural de sua má ação” (ROUSSEAU, 2017a, p. 116). Assim ensina-se a conservação do bem-estar pessoal e coletivo, pois a maior lição de moral é nunca fazer mal a ninguém.

Se seu natural difícil me forçar a celebrar com ele alguma convenção, tomarei medidas cuidadosas para que a proposta venha sempre dele, e nunca de mim; para que, quando se comprometer, tenha sempre um interesse presente e sensível em honrar seu compromisso, e para que, se o descumprir, essa mentira atraia sobre ele males que verá sair da própria ordem das coisas, e não da vingança de seu governante. (ROUSSEAU, 2017a, p. 118)

Por isso, o respeito do adulto para com a criança que educa é, pois, o fundamento deste método de educação. Desse modo, o governante não imporá

sua vontade, submetendo o aluno a si, nem o privará de desenvolver-se em razão de sua omissão, por falta de compromisso.

[...] no curso das ideias morais, não se pode avançar com demasiada lentidão nem firmar-se demais a cada passo. Jovens mestres, peço que penseis neste exemplo e que vos lembreis de que, para cada coisa, vossas lições devem residir mais em ações do que em discursos; pois as crianças esquecem facilmente o que disseram e o que lhes foi dito, mas não o que fizeram e o que lhes foi feito. Tais instruções devem ser dadas, como eu disse, mais cedo ou mais tarde, conforme o natural tranquilo ou turbulento do aluno acelere ou retarde sua necessidade [...] (ROUSSEAU, 2017a, p. 115)

Vemos aqui que, apesar da delimitação que faz do período que compreende como infância, o autor enfatiza a importância de se considerar cada aluno individualmente, a fim de respeitar e fortalecer o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

O que marca fundamentalmente a diferença entre a idade da infância e a idade da razão é o desenvolvimento das faculdades da memória e do raciocínio. premissa que é validada, também por Piaget,

[...] os estágios inferiores do pensamento da criança mostram uma assimilação constante das coisas à ação do sujeito, unida a uma acomodação não menos sistemática desses esquemas à experiência. Depois, à medida que a assimilação combina melhor com a acomodação, a primeira se reduz à atividade dedutiva em si mesma, a segunda à experimentação, e a união das duas transforma-se nessa relação indissociável entre a dedução e a experiência, relação que caracteriza a razão. (PIAGET, 2017, p. 143)

Piaget, inclusive, escreve: “quase todos os grandes teóricos da história da pedagogia pressentiram um ou outro dos múltiplos aspectos de nossas concepções” (PIAGET, 2017, p. 125). À Rousseau delegou a contribuição teórica a respeito das “noções da significação funcional da infância, das etapas do desenvolvimento intelectual e moral, do interesse e da atividade verdadeira” no processo educativo, reconhecendo que ele “demonstrou eloquentemente que não se aprende nada a não ser por uma conquista ativa, e que o aluno deve reinventar a ciência em vez de repetir suas fórmulas verbais” (PIAGET, 2017, p. 126). É considerando a afirmação de Rousseau de “que cada idade tem seus modos de pensar”, que Piaget teoriza que “desenvolve-se na criança uma inteligência sensorimotora ou prática”, e após a infância, com o advento da razão, “a inteligência gnóstica ou reflexiva” (PIAGET, 2017, p. 145-146). A partir disso, Piaget ponderou:

“a criança não é de forma alguma capaz, antes dos 10-11 anos, de um raciocínio formal, isto é, de deduções que se refiram a dados simplesmente assumidos e não a verdades observadas” (PIAGET, 2017, p. 148).

Ora, na criança, a inteligência prática ainda domina largamente a inteligência gnóstica; a procura vem antes do saber elaborado e, sobretudo, o esforço do pensamento fica muito tempo incomunicável e menos socializado em nós. O conceito infantil depende, pois, em seu ponto de partida, do esquema sensorimotor, e permanece dominado durante anos pela assimilação do real ao eu mais do que pelas regras discursivas do pensamento socializado. A partir daí, ele atua muito mais por assimilação sincrética do que por generalização lógica. Se tentarmos submeter as crianças, antes dos 10-11 anos, a experiências referentes a essas operações constitutivas dos conceitos, que os lógicos chamaram de adição e multiplicação lógicas, constataremos uma dificuldade sistemática em aplicá-las. PIAGET, 2017, p. 149)

A criança, portanto, ainda não possui as faculdades da memória e do raciocínio desenvolvidas plenamente e, por isso, não pode ser exposta à educação da idade da razão. Ela alcançará este segundo momento da educação quando expandir sua capacidade de memorização para além das imagens, dos “retratos absolutos dos objetos sensíveis” e quando seu raciocínio estiver muito adiante do que “se relaciona com seu interesse presente e sensível” (ROUSSEAU, 2017a, p. 124).

Por isso, o ensino genérico e demasiadamente baseado na transmissão das línguas não maternas, da heráldica, geografia, história e cronologia não são recomendadas por Rousseau para as crianças que ainda não desenvolveram a memória e o raciocínio naturalmente. Antes disso, “tudo que a cerca é o livro que, sem pensar a respeito, ela enriquece continuamente sua memória, na expectativa de que seu juízo possa se aproveitar disso” (ROUSSEAU, 2017a, p. 129), sendo que quando finalmente for capaz de juízos, possuirá verdadeira memória. Por isso, “caso se apresente, prematuramente, à criança, textos já elaborados, juízos estabelecidos e abstrações sem sentido, encerra-se ela em um mundo pré-fabricado, no qual só se pensa por intermédio de outros” (SOËTARD, 2010, p. 20). Quando Rousseau conjuga a memória ao juízo, ele está, como diríamos hoje, dando ênfase à capacidade crítica.

Enganamo-nos ainda ao quisermos chamar sua atenção para considerações que não as afetam de maneira alguma, como a de seu interesse vindouro, de sua felicidade quando homens, da estima que se terá por elas quando forem adultas; palavras que, dirigidas a seres

desprovidos de qualquer providência, não significam absolutamente nada. Ora, todos os estudos forçados desses pobres desafortunados tendem a esses objetos inteiramente estranhos a seus espíritos. Que se julgue a atenção que eles lhes podem atribuir! (ROUSSEAU, 2017a, p. 124-125)

Por este motivo, o autor recomenda que “em vez de dar-lhes nosso método, seria melhor que adotássemos o delas” (ROUSSEAU, 2017a, p. 169), para aprender com estas disciplinas, porque aprender vem antes de ensinar. Assim aprenderiam a descobrir enquanto desenvolvem suas faculdades, mesmo que, ainda, não se tornassem capazes de aplicar com exatidão os conhecimentos destas ciências. Elas o serão capazes de fazer na idade da razão. Bem como não recomenda o uso de fábulas no ensino de crianças que, distanciadas da realidade vivida, nada têm a ensinar. Ele exemplifica sua opinião na análise das fábulas de La Fontaine, como A Cigarra e a Formiga. Neste caso, as crianças tendem a valorizar a formiga, que precavida, armazena providências para o período invernal. No entanto, a formiga não somente nega o perdão à cigarra e a vê morrer de fome sem nada fazer para ajudar, como também escarnece de seu sofrimento. O problema está na moral, no objeto da fábula, e não na fábula em si, na sua natureza maniqueísta.

Acompanhai as crianças ao aprenderem as fábulas e vereis que, quando se encontram em condições de aplicá-las, fazem-no quase sempre de modo contrário à intenção do autor e que, em vez de observarem a si mesmas à luz do defeito de que se quer curá-las ou preservá-las, tendem a amar o vício com que se tira proveito dos defeitos dos outros. (ROUSSEAU, 2017a, p. 134)

A lição das fábulas na infância são preceitos que se contradizem, difíceis à análise das crianças. A moral das ações terá muito melhor proveito, das quais o próprio aluno tirará suas lições. Ou que capacidade de raciocínio terá uma criança que não precisa raciocinar, que está rodeada por adultos que pensam tudo por ela e lhe dão relatórios finalizados?

Mas então o que lhes atrairá para a educação das coisas, e não lhes deixará cair no ócio? O interesse presente. Ao permitir para a criança a experimentação do seu meio, o governante a compreende inserida ativamente nas atividades do dia a dia e assim nela permite o nascimento do desejo de aprender as coisas da natureza, da sociedade, enfim, da vida. No momento em que a criança percebe o uso da escrita no seu cotidiano, por exemplo, nasce o desejo de dominar “a arte de

falar aos ausentes e de ouvi-los, a arte de comunicar-lhes, de longe, sem mediador, nossos sentimentos, nossas vontades” (ROUSSEAU, 2017a, p. 135). O governante não precisa motivar o aluno a aprender, basta permitir-lhe desejar aprender, por meio da experimentação, e assim, desejando, aprenderá com o adulto e pela natureza.

Engana-se quem imagina que deste modo a criança é senhora de sua própria aprendizagem. Na verdade, neste método, ela aprende por si só o que lhe é ensinado pela natureza e oportunizado pelo governante, de modo a desenvolver suas faculdades e conhecer o alcance de suas forças. São a natureza, o governante e o aluno de mesma relevância no processo. A natureza precisa estar ao alcance, a criança precisa ser saudável e o governante precisa oportunizar os dois primeiros.

Para exercer uma arte, é preciso começar por obter os instrumentos correspondentes e, para poder empregar utilmente tais instrumentos, é preciso torná-los suficientemente sólidos para resistir ao uso. Para aprender a pensar, é preciso, portanto, exercitar nossos membros, nossos sentidos, nossos órgãos, que são os instrumentos de nossa inteligência, e para tirar todo o proveito possível de tais instrumentos, é preciso que o corpo que os fornece seja robusto e saudável. (ROUSSEAU, 2017a, p. 145)

Rousseau define: os demais professores pensam dar a ciência aos seus alunos, “quanto a mim, cuido do instrumento adequado para adquiri-la” (ROUSSEAU, 2017a, p. 146). Deste modo, o governante não ensina a criança a aplicar os sentidos, isso ela o faz naturalmente, mas a ensina a julgar bem por meio deles, os exercitando pela natureza sobre a qual ela escolhe agir.

Por este motivo, serão amplamente exercitados os cinco sentidos nesta fase do método educativo, até que a razão sensitiva ou pueril que “consiste em formar ideias simples pelo concurso de várias sensações” avance, no período seguinte da vida, para uma razão intelectual “que consiste em formar ideias complexas pelo concurso de várias ideias simples” (ROUSSEAU, 2017a, p. 185).

A razão pueril parte do interesse sensível e atual do aluno e sobre este interesse o governador encaminha os estudos muito mais práticos que teóricos ao aluno que ainda é criança. Assim o pequeno aprendiz saberá agir sobre a sua realidade e não somente repetir discursos a ele pregados sobre seu próprio contexto não experimentado.

Existem mil meios de estimulá-las a medir, a conhecer, a estimar as distâncias. Eis uma cerejeira muito alta; como faremos para apanhar cerejas? A escada da granja é adequada para isto? Eis um regato muito largo; como o atravessaremos? Poderá uma das pranchas do pátio unir as duas margens? Desejaríamos pescar, desde nossas janelas, nos fossos do castelo; quantas braças deve ter nossa linha? Desejaria fazer um balanço entre estas duas árvores; uma corda de duas toesas será suficiente? (ROUSSEAU, 2017a, p. 164)

Por isso Rousseau afirma educar Emílio por meio de passeios, provocando exercícios extraídos das experiências naturais, motivadas pelo aluno. O passeio, em Rousseau, “*est d’abord, simplement, une fuite loin des hommes, un recours à la nature et à la contemplation*”³⁶ (STAROBINSKI, 1971, p. 277). Existe nesta educação uma “*primat de l’expérience sur toute théorie, sur tout système, à la limite sur toute idée en éducation : le gouverneur procéderait toujours par le bas, privilégiant l’induction*”³⁷ (SOËTARD, 2005, p. 34, grifo do autor).

O governante e Emílio, então, transitam por diversos espaços, internos e externos, em aulas diurnas e algumas noturnas, convivem com diferentes pessoas, mas não frequentam a alta sociedade, de comportamentos estapafúrdios, para evitar os maus exemplos. De qualquer modo, o aluno será educado de maneira a não diferenciar pobres de ricos, homens são homens. A intenção não é ensinar como viver em sociedade, mas ensinar a como viver na e com a natureza, entendendo que a sociedade faz parte da natureza e não o contrário.

Na educação tradicionalmente erudita, massivamente baseada em livros didáticos e no ensino centrado no professor, “em vez de sermos levados a encontrar as demonstrações, elas nos são ditadas; [...] em vez de nos ensinar a raciocinar, o mestre raciocina para nós e exercita apenas a nossa memória” (ROUSSEAU, 2017a, p. 170). Por meio desta, não se educa à maneira de quem é educado, porém forma-se à maneira de quem forma.

Hoje, que pesquisas mais sutis e um gosto mais fino reduziram a arte de agraciar a princípios, reina nos costumes uma vil e enganadora uniformidade, parecendo que todos os espíritos foram atirados num mesmo molde: a polidez sempre exige, o decoro ordena; sem cessar, todos seguem os usos, jamais o seu próprio gênio. Ninguém mais ousa parecer aquilo que é; e, nesse constrangimento perpétuo, os homens que

³⁶ Tradução da autora: “é de início, simplesmente, uma fuga para longe dos homens, um recurso à natureza e à contemplação”.

³⁷ Tradução da autora: “primazia da experiência sobre qualquer teoria, sobre qualquer sistema, ou mesmo sobre qualquer ideia de educação: o governador procederá sempre do fundo, privilegiando a indução”.

formam esse rebanho chamado sociedade colocados nas mesmas circunstâncias farão todas as mesmas coisas, se motivos mais poderosos não os desviarem. Jamais saberemos bem a quem nos dirigimos: precisamos, pois, para conhecer um amigo, esperar as grandes ocasiões, isto é esperar que não haja mais tempo, pois que é precisamente nesse tempo que seria essencial conhecê-lo. (ROUSSEAU, 2010, p. 23)

A esta tradicional educação, que já assombrava nos tempos de Rousseau, o autor se dirige afirmando: “sei que é preciso ocupar as crianças e que a ociosidade é para elas o perigo que mais se deve temer. Que é necessário, então, que aprendam? Eis aí uma bela questão. Que aprendam o que devem fazer sendo homens” (ROUSSEAU, 2010, p. 37).

A fim de sanar esta inquietude é que o autor propõe, por intermédio do método de ensino prático e da natureza, que a criança seja iniciada em todas as ciências de maneira a aprender a conhecê-las e não a reproduzi-las, seja tratando-se da antropologia, matemática, língua, arte, canto ou educação física.

Nesta educação, o aluno não é formado para mostrar-se como um prodígio, mas caso o seja, ele poderá ser mais exercitado em uma dessas ciências, desde que não se perca de vista todas as demais, que juntas formam um homem³⁸ vigoroso e virtuoso.

Supondo, portanto, que meu método seja o da natureza e que eu não me tenha engando na aplicação, conduzimos nosso aluno através do país das sensações até os confins da razão pueril; o primeiro passo que daremos além deste ponto deve ser um passo de homem. Antes de iniciarmos este novo trajeto, porém, voltemos por um momento nosso olhar para o que acabamos de percorrer. Cada idade, cada estágio da vida tem sua perfeição conveniente, uma espécie da maturidade que lhe é própria. Ouvimos frequentemente falar de um homem-feito, mas consideraremos uma criança feita: esse espetáculo será mais novo para nós e não será talvez menos agradável. (ROUSSEAU, 2017a, p. 185)

Considerando a designação *seres acabados* “tão pobre e tão limitada” (ROUSSEAU, 2017a, p. 185), esta nunca será a obsessão de Rousseau para com Emílio. O governador ensinará o aluno a exercitar a si mesmo e a constituir-se eternamente. Assim, sua avaliação será feita ao longo das aulas pelo resultado de

³⁸ A palavra homem é aqui compreendida em seu sentido menos amplo, pois a educação de Emílio é proposta por Rousseau aos meninos. Às meninas ele aconselha uma educação muito próxima a esta, no livro V de *Emílio*, ao tratar de Sofia, mas que observa as singularidades dos distintos sexos e suas inclinações e necessidades sociais. O autor estima, portanto, “que se deva ter consideração pelo que convém à idade tanto quanto ao sexo” (ROUSSEAU, 2017a, p. 434).

seus exercícios, apenas para realizar considerações sobre o processo e não para determinar o valor do aluno.

Multiplicadas em demasia, as perguntas aborrecem e afastam todo mundo e, com mais forte razão as crianças. Ao cabo de alguns minutos, sua atenção se cansa, não escutam mais o que um obstinado interrogador lhes pergunta, e não respondem mais senão ao acaso. Essa maneira de examiná-las é vã e pedante; frequentemente uma palavra tomada ao acaso retrata melhor seu sentido e seu espírito do que o fariam longos discursos, mas é preciso tomar cuidado para que tal palavra não seja ditada nem fortuita. É preciso ter muito juízo em si mesmo para apreciar o de uma criança. (ROUSSEAU, 2017a, p. 190)

Nessa trajetória educativa infantil o aluno “quer se ocupe ou se divirta, tanto uma coisa como outra lhe são iguais, seus jogos constituem operações, [...] introduz em tudo o que faz um interesse que faz rir e uma liberdade que agrada”, de modo a revelar “a evolução de seu espírito e a esfera de seus conhecimentos” (ROUSSEAU, 2017a, p. 189). Dele não espereis “discursos ditados nem maneiras estudadas, mas sempre a expressão fiel de suas ideias e a conduta que nasce de suas inclinações” (ROUSSEAU, 2017a, p. 188), assim será sabido que está educado.

Na educação negativa, pela escolha metodológica de seu governador, Emílio “chegou à maturidade da infância, viveu a vida de uma criança; não comprou sua perfeição à custa de sua felicidade: ao contrário, elas concorreram uma para outra” (ROUSSEAU, 2017a, p. 190).

Vede, em seus movimentos ligeiros, mas seguros, a vivacidade de sua idade, a firmeza da independência, a experiência dos exercícios multiplicados. Possui aspecto aberto e livre, mas não insolente nem fútil; seu rosto, que não foi grudado em livros, não cai sobre o estômago: não precisamos dizer-lhe “Levantai a cabeça”, pois a vergonha ou o temor jamais fizeram com que a baixasse. (ROUSSEAU, 2017a, p. 187)

Enquanto o governador Rousseau, avesso as práticas preceptoras, educava ficticiamente Emílio para ser um corcel que nenhum cavaleiro conseguiria domar – em alusão ao aluno de Aristóteles³⁹ –, contrapunha-se ao “preceptor [que] pensa em seu interesse mais do que no de seu discípulo”, que o faz acumular “sem critério e sem discernimento, 100 mixórdias em sua memória” para que o exponha aos

³⁹ Frase de Rousseau em Emílio: “é assim que o aluno de Aristóteles domesticava esse famoso corcel que nenhum cavaleiro conseguira domar”. Rousseau se refere aqui a Alexandre, o Grande, discípulo de Aristóteles, e a seu cavalo Bucéfalo. (ROUSSEAU, 2017a, p. 191)

pais, “exiba sua mercadoria”, e em seguida “embrulha novamente o pacote [com **sua** mercadoria] e vai embora” (ROUSSEAU, 2017a, p. 190, grifo nosso) – vemos aqui a mesma crítica feita por Paulo Freire (2013a) ao se referir a educação bancária que estudaremos mais adiante nesta tese. Pois o produto do trabalho do governador é de interesse e utilidade do aluno, enquanto o produto do trabalho do preceptor é de seu próprio interesse e utilidade.

Os preceptores oprimem, agindo conforme outras máquinas do Estado que possuem “dignidade constituída”, admitida socialmente apesar de falsa, mas que não reconhecem “outros direitos além dos seus, nem leis além das que impõem, longe de assumir o dever de ser justos, não se creem obrigados sequer a ser humanos. (ROUSSEAU, 2005, p. 116)

Todavia, Rousseau reconheceu que “o grande inconveniente desta primeira educação está em ela ser perceptível apenas aos homens clarividentes, e em olhos vulgares verem, numa criança educada com tanto cuidado, apenas um traquinas” (ROUSSEAU, 2017a, p. 190). Assim, além da dificuldade de empregar o método em si, que se opõe ao sistema tradicionalmente empregado no ensino de crianças, o governador terá que aceitar não ser compreendido por todos os que o observam. Sabendo destas dificuldades, o autor declara: “eu por acaso vos disse que uma educação natural era uma empresa fácil? Ó homens, é minha culpa se tornastes difícil tudo que é bom?” (ROUSSEAU, 2017a, p. 108), e determina:

Este método, é verdade, não forma pequenos prodígios e não faz brilhar governantas e preceptores; mas forma homens judiciosos, robustos, são de corpo e de entendimento e que, sem terem-se feito admirar quando jovens, se fazem honrar quando adultos. (ROUSSEAU, 2017a, p. 130)

O que segue, após a educação negativa, ou da natureza, para a idade da infância, é o “cultivo de uma espécie de sexto sentido chamado senso comum, menos por ser comum a todos os homens do que por resultar do uso bem regrado dos demais sentidos” (ROUSSEAU, 2017a, p. 184); que se dá na educação da idade da razão, normalmente a partir dos doze anos de vida.

Todo esse preparo educativo vislumbra uma futura vida em uma sociedade democrática, pois a sociedade da qual Rousseau e o seu Emílio fazem parte, na atualidade deles, corrompe e escraviza. O objetivo da proposta educativa de Rousseau, portanto, é preparar Emílio para viver e ser agente em uma futura sociedade na qual irá vigorar a democracia baseada no contrato social. Isso vale

para os pontos que se seguem, na apreciação do educação dos homens, defendida pelo autor.

2.3.1 Educação útil – Da transição entre a infância e a puberdade e entre a educação da natureza e a dos homens

As coisas importantes para um homem saber e cujo conhecimento é necessário para sua felicidade não são talvez muito numerosas; contudo, seja qual for este número, elas são um bem que lhe pertence, que ele tem o direito de reivindicar onde quer que o encontre e do qual não podemos privá-lo sem cometer o mais injusto de todos os roubos, pois é um desses bens comuns a todos [...]. Quanto às verdades sem nenhum tipo de utilidade, seja para o ensino, seja para a prática, como seriam um bem devido se não são nem mesmo um bem? (ROUSSEAU, 2010, p. 46)

Na fase em que as crianças se aproximam da puberdade elas estão em um período muito profícuo para a aprendizagem atenta. Isso ocorre entre os doze e quinze anos de idade, segundo Rousseau, e caracteriza-se por ser a “idade tranquila da inteligência” (ROUSSEAU, 2017a, p. 201). Nessa fase, o “princípio fundamental de toda boa educação” torna-se aparente na opção feita pelo governante de como conduzir o ensino: aquele que estiver comprometido com a boa educação não tratará de ensinar as ciências, mas de dar ao seu aluno o “gosto para amá-las e métodos para aprendê-las”, aproveitando a mente e o corpo dispostos e factíveis a estas aprendizagens, pois quando “as paixões [...] baterem à porta [na puberdade], vosso aluno não terá mais atenção senão para elas” (ROUSSEAU, 2017a, p. 201, grifo nosso).

Este período do desenvolvimento humano em que a criança “possui mais forças que as de que necessita; é a única época de sua vida em que estará nessa situação”; assim “como homem, seria muito fraco; como criança, é muito forte” (ROUSSEAU, 2017a, p. 193). Por isso há que se atentar para não desperdiçar esse tempo com atividades de erudição ou as que exigem “um entendimento já inteiramente formado para serem compreendidas”, para que as, ainda, crianças não se enganem acreditando em falsas ou meias verdades, que ao escutar dos adultos tendem a validar, induzindo “uma alma inexperiente a pensar o falso”, ou a “ser um fantoche da opinião dos outros” (ROUSSEAU, 2017a, p. 194-196).

Há, portanto, uma escolha a ser feita quanto às coisas que se devem ensinar, assim como quanto ao tempo adequado para aprendê-las. Entre os conhecimentos que estão a nosso alcance, uns são falsos, outros são inúteis e outros, ainda, servem para alimentar o orgulho daquele que os tem. Apenas o pequeno número daqueles que contribuem realmente para o nosso bem-estar é digno das buscas de um homem sábio e, conseqüentemente, de uma criança que assim desejamos tornar [estes são os conhecimentos úteis]. Não se trata de saber o que existe, mas somente o que é útil. (ROUSSEAU, 2017a, p. 194, grifo nosso)

Rousseau considera que neste momento deve-se começar “a época dos trabalhos, das instruções, dos estudos”, transformando as primeiras aprendizagens (das sensações) em ideias, cuidando para que “não saltemos, de repente, dos objetos sensíveis para os objetos intelectuais” (ROUSSEAU, 2017a, p. 194-196). A fase é de transição, por isso é necessário não se afastar bruscamente da educação da natureza.

Há pouco, cuidávamos apenas do que nos afeta, do que nos cerca imediatamente; de repente, encontramos-nos a percorrer o globo e a saltar até as extremidades do universo! Esta guinada é o efeito do progresso de nossas forças e da inclinação do nosso espírito. No estado de fraqueza e de insuficiência, o cuidado de nos conservar faz com que nos concentremos em nós mesmos; no estado de potência e de força, o desejo de estender nosso ser nos leva além, e faz com que nos precipitemos para tão longe quanto possível; mas como o mundo intelectual ainda nos é desconhecido, nosso pensamento não vai mais longe que nossos olhos, e nosso entendimento se estende apenas com o espaço que ele mede. (ROUSSEAU, 2017a, p. 196)

A curiosidade amplia seus horizontes de modo a provocar no aluno não apenas a vontade de experienciar o meio como fazia, analisando causas e efeitos das ações naturais, mas também a necessidade de resolver questões mais complexas que emergem destas ações. Ao governador cabe permitir este processo investigativo natural, sem propor métodos de resolução, nem mesmo focos de pesquisa. A este interessa o papel de ser provocador das aprendizagens, criando momentos-espacos favoráveis para a exploração das diversas ciências, estando completamente atento às experiências de seu aluno, para lhe dar suporte, caso seja necessário, cuidando para nunca obstaculizar o curso das ideias do aluno substituindo-as pelas suas.

Este é, precisamente, o mesmo papel do animador cultural em Paulo Freire, que “ao ensinar algo aos alfabetizados” não o faz “em aula, mas em debate, em que é a realidade mesma [...] que se analisa e se discute” (FREIRE, 1978b, p. 6). Em outras palavras, em tal etapa, “o que se busca é um comportamento distinto do

que normalmente temos [...] na vida diária”, na qual “nos damos conta das coisas que nos cercam”, sem, todavia, “‘tomar distância’ delas para indagar a sua razão de ser”. (FREIRE, 1978b, p. 53, grifo do autor). “O papel, portanto, do animador cultural ou da animadora cultural [...] não é o de quem transfere o conhecimento” (FREIRE, 1978b, p. 6), mas que confere rigor à sua construção.

Ao aluno, então, é reservado o papel de aprender, percebendo nestes momentos-espacos as relações da natureza e produzindo técnicas/estratégias pessoais de lhes absorver, compreender, testar e construir o seu conhecimento.

Apesar disso, será certamente preciso guiá-la um pouco; mas muito pouco, sem demonstrá-lo. Caso se engane, deixai-a fazer, não corrija nenhum de seus erros. Esperai em silêncio que esteja em condição de vê-los e de corrigi-los por si mesma, ou no máximo, trazei, numa ocasião favorável, alguma operação que a leve a percebê-los. (ROUSSEAU, 2017a, p. 200)

O governador, portanto, acostumará o aluno a “prestar atenção contínua ao mesmo objeto; mas nunca é o constrangimento, e sempre o prazer ou o desejo, que deve produzir esta atenção” para que possa notar o encadeamento das coisas, de maneira prática, aprendendo que “cada objeto particular atrai outro e mostra sempre aquele que o segue” (ROUSSEAU, 2017a, p. 201). Fazendo, assim, com que “todos os seus experimentos se vinculem um ao outro por uma espécie de dedução”, começando pelos “fenômenos mais comuns e mais sensíveis” (ROUSSEAU, 2017a, p. 207), e entenderá, então, o processo investigativo-científico.

Ao ensinar a geografia, por exemplo, partindo de uma necessidade sensível, (como de locomover-se de um ponto a outro em sua vizinhança), o governador não apresentará ao aluno o uso da bússola antes que este perceba a sua utilidade e nem antes de ter aprendido como age o ímã através de outros corpos. Nesta educação não se insere o instrumento antes que pela experiência tenha se verificado sua utilidade. No entanto, se a necessidade de um objeto não for percebida pela criança, o governador tratará de tornar a utilidade daquilo sensível ao aluno. Deste modo, o aluno torna-se um pequeno naturalista “encontrando relações, associando ideias, inventando instrumentos” (ROUSSEAU, 2017a, p. 206). Ele desenvolve seu corpo e sua mente por meio desta educação que privilegia o que é notadamente útil, “uma utilidade sensível a sua idade e ao alcance de suas

luzes”, tendo como verdadeiros mestres “a experiência e o sentimento” (ROUSSEAU, 2017a, p. 208). É a imersão na natureza; interpretação da natureza pelos seus símbolos.

A vantagem mais sensível dessas lentas e laboriosas pesquisas consiste em manterem, em meio aos estudos especulativos, o corpo em sua atividade, os membros em sua agilidade, e em formarem continuamente as mãos para o trabalho e para os usos úteis ao homem. (ROUSSEAU, 2017a, p. 207)

As palavras mais sagradas que o aluno desta idade e educado neste método pode dizer são “Para que isto serve?”. O princípio da utilidade parte da opção pela proteção dos vícios educativos recorrentes nas educações tradicionais, dos quais só se pode escapar quando o contexto e o interesse são valorizados; e da opção pela proteção do espírito do aluno, que ensinado “a não desejar saber nada que não seja útil, interroga como Sócrates” (ROUSSEAU, 2017a, p. 210) e não é dócil quando grande, a ponto de ser dominado ingenuamente por outrem – o princípio da autonomia. O interesse pela utilidade faz pensar e faz agir.

Se, até aqui, me fiz compreender, deve-se imaginar como, com o hábito do exercício do corpo e do trabalho das mãos, confiro gradualmente a meu aluno o gosto pela reflexão e pela meditação, para compensar nele a preguiça que resultaria de sua indiferença pelos julgamentos do homem e da tranquilidade de suas paixões. É preciso que ele trabalhe como camponês e que pense como filósofo para que não seja tão preguiçoso quanto um selvagem. O grande segredo da educação consiste em fazer com que os exercícios do corpo e os do espírito sirvam sempre de repouso uns para os outros. (ROUSSEAU, 2017a, p. 239)

Assim, ensinando a aprender invés de ensinar o conteúdo, a fase da educação da razão se inicia pelo ensino do que é útil, para que a razão se desenvolva e traga com ela o juízo. Se “até aqui, não conhecemos outra lei além da necessidade: agora, consideramos o que é útil; chegaremos logo ao que é conveniente e bom” e “nos aproximamos gradualmente das noções morais que distinguem o bem e o mal” (ROUSSEAU, 2017a, p. 195). Esclarecendo: o uso que Rousseau faz de “útil” nada tem a ver com o sentido de utilidade do pragmatismo norte-americano, com a ideia de que só é bom o que é útil.

Com base nestas premissas, o governador avaliará a criança sem compará-la com outras ou com estágios de desenvolvimentos pretendidos. Serão registrados “todos os anos, os progressos que tiver realizado”, estes serão comparados e

provocados a serem superados no ano seguinte, de modo a estimular a criança a superar a si mesma, a saber mais a cada ano – “não vejo qualquer inconveniente em ser concorrente de si mesma” (ROUSSEAU, 2017a, p. 216).

Com o desenvolvimento do aluno, amplia-se sua capacidade de análise e pode-se, então, iniciar os estudos da sociedade, também pela percepção da utilidade, ou seja, “pela relação sensível com sua utilidade, sua segurança, sua conservação, seu bem-estar”, mas ainda em nível apreciativo (ROUSSEAU, 2017a, p. 220). As ciências sociais, propriamente ditas, não são assuntos das aulas da criança educada nesta metodologia, pois ela é nela compreendida, como um ser físico enquanto está na infância. Contudo, Rousseau não elimina o conhecimento que o adolescente precisa ter da sociedade, até para compreender o sentido da corrupção social em vigor, e se preparar para ser protagonista de e em uma nova sociedade.

Todavia, a experiência começa a ser introduzida para que a frente seja levada a ser analisada, testada, verificada, de maneira a introduzir “as ideias das relações sociais, antes mesmo que possa realmente ser membro ativo da sociedade” (ROUSSEAU, 2017a, p. 227). Assim, nos experimentos e estudos desenvolvidos até aqui o governador começa a tratar das noções de trabalho e de propriedade.

Rousseau deseja que Emílio aprenda um dos ofícios úteis – aqueles dos quais se têm necessidade de que existam e que, por isso, são honestos –, e de que dele extraia as primeiras considerações sobre o trabalho na sociedade atual e na nova sociedade na qual o contrato social será o parâmetro. Ressalve-se que a utilidade da qual Rousseau trata, diz respeito às práticas educativas e de trabalho que não são nutridas pela vaidade, mas por suas aplicações relevantes na sociedade. Por isso o governador insiste, que comece por opor-se “a preferência dos talentos agradáveis sobre os talentos úteis” (ROUSSEAU, 2010, p. 39) que dificultam a cidadania, obscurecida pela vaidade. Que compreenda a partir do labor a necessidade das trocas, do valor de um produto e do respeito ao trabalhador. Que perceba que trabalhar é um dever do homem social.

Fora da sociedade, o homem isolado, não devendo nada a ninguém, tem o direito de viver como quer; na sociedade, porém, onde vive necessariamente à custa dos outros, deve-lhes em trabalho o preço de sua manutenção; isso não admite exceção. (ROUSSEAU, 2017a, p. 230)

Trabalhando para si, é um homem natural, mas que só pode viver isolado. Se deseja viver em sociedade, será um homem social e terá que aceitar o acordo que a sociedade impõe: o interesse geral pelo bem-estar de todos. E na medida em que emergem ao aluno “tantas relações novas das quais irá depender, será necessário que, a despeito de sua vontade, ele julgue, ensinemo-lo, pois, a julgar bem” (ROUSSEAU, 2017a, p. 242).

Emílio neste ponto ainda “não sabe nada das relações morais de homem a homem” (ROUSSEAU, 2017a, p. 244), apenas as observou, sem analisá-las profundamente. O tempo de seus estudos foi dedicado a conhecer as coisas que serão seu suporte para as abstrações que terá que fazer a partir daqui. “Emílio é laborioso, moderado, paciente, firme, cheio de coragem [...]. Tem o corpo saudável, os membros ágeis, o espírito justo e sem preconceitos, o coração livre e sem paixões” (ROUSSEAU, 2017a, p. 245). Em nenhum momento ele aprendeu a tagarelar, mas aprendeu a aprender.

Emílio tem poucos conhecimentos, mas os que têm são verdadeiramente seus; não sabe nada pela metade. Entre as poucas coisas que sabe e as que sabe bem, a mais importante é o fato de que há muitas que ele ignora e que pode um dia vir a saber, muitas mais que outros homens sabem e que ele não saberá até o fim da vida, e uma infinidade de outras que nenhum homem jamais saberá. Ele tem um espírito universal, não pelas luzes, mas pela faculdade de adquiri-las; um espírito aberto, inteligente, disposto a tudo e, como diz Montaigne, senão instruído, ao menos instruível. Basta-me que saiba encontrar o “para que serve” de tudo o que faz e o “porque” de tudo em que acredita. Mais uma vez, meu objeto não consiste em dar-lhe a ciência, mas em ensiná-lo a adquiri-la segundo sua necessidade, em fazer com que estime exatamente pelo que vale e em fazer com que ame a verdade acima de tudo. Com este método, avançamos pouco, mas nunca damos um passo inútil e não somos forçados a retroceder. (ROUSSEAU, 2017a, p. 244)

Encerra-se esta fase da educação, descrita ao longo do terceiro livro da obra Emílio, com o amadurecimento da virtude de “tudo o que se relaciona com ele mesmo [o aluno]”; passa-se, então, a buscar as virtudes sociais e as suas relações, que dependem das luzes que, agora, “seu espírito está inteiramente pronto a receber” (ROUSSEAU, 2017a, p. 245, grifo nosso). A partir de todas as aprendizagens, desenvolvidas pelo homem até aqui por meio deste método educativo, a educação poderá efetivar o seu objetivo nas duas próximas fases, ao tornar-se “a arte de gerir os contrários, na perspectiva do desenvolvimento da liberdade autônoma” (SOËTARD, 2010, p.16).

2.4 EDUCAÇÃO DOS HOMENS – DAS SEMENTES DE HUMANIDADE

A educação da criança exige um método diverso daquele que deve ser empregado à educação do adolescente, visto que o ser natural infantil passa a ser um ser moral à medida que cresce. A moral começa a ser efetivamente forjada no momento em que as alterações físicas provocadas pelas mudanças hormonais começam a ocorrer no homem, e tornar o indivíduo mais sensível às relações humanas, pelas paixões que nascem em seu ser.

A realidade humana, daí em diante, será um processo essencialmente educativo que requer uma reconstrução da humanidade na base de interesses que cada um tem nela, começando pelo adolescente que tem a vantagem de poder viver este processo desde a sua origem. E é graças à educação que a política, ela mesma enredada em uma contradição sem saída, pode de novo recuperar seu sentido. (SOËTARD, 2010, p. 23)

A idade deste acontecimento não pode ser fixada, pois “a passagem da infância à puberdade não é tão determinada pela natureza a ponto de não variar nos indivíduos”, mas quando o governante perceber que ela acontece “é chegado, portanto, o momento de mudar de método” (ROUSSEAU, 2017a, p. 252). O novo método educativo considerará as novas motivações deste homem, menos curioso pelas coisas e mais pelas pessoas. Se baseará em algo já sensível à criança, mas que ao adolescente permeia por completo: a humanidade.

É na puberdade “que o homem nasce realmente para vida e que nada de humano lhe é estranho” (ROUSSEAU, 2017a, p. 248), porque passa a compreender além da percepção das coisas, percebe as relações humanas interagindo com as coisas. Relações que são sempre dirigidas pelo amor, visto que ele é a fonte das paixões, e estas provocam o movimento.

A primeira forma de amar de um indivíduo é o amor de si, aquele “que nasce com o homem e jamais o deixa enquanto este viver” e que é o “encarregado especialmente de sua própria conservação” (ROUSSEAU, 2017a, p. 249). Por isso, “o primeiro sentimento de uma criança consiste em amar a si mesma, e o segundo, que deriva do primeiro, consiste em amar aqueles que a cercam [...] pelos cuidados que recebe” (ROUSSEAU, 2017a, p. 250). Portanto, motivado pelo amor de si o homem passa a amar aquele que tem o mesmo interesse que o seu e a detestar aquele que não o tem. Disso “resultam os primeiros olhares sobre os seus

semelhantes; as primeiras comparações com eles” (ROUSSEAU, 2017a, p. 251), de onde nascem os demais sentimentos.

No entanto, enquanto a amabilidade da criança tem um interesse claro, a do adolescente passa por um crivo mais complexo, pois começa a enfrentar o juízo moral. Este juízo moral é aquele por meio do qual um indivíduo escolhe o que é bom. Dele são provenientes “a escolha, as preferências e o vínculo pessoal [que] são obra das luzes, dos preconceitos e do hábito” (ROUSSEAU, 2017a, p. 251, grifo nosso). É por isso que Kant, admirador das ideias pedagógicas e políticas de Rousseau, trata da moralização como um aspecto ao qual a educação não pode ser negligente. Para ele, “a moralidade diz respeito ao caráter” (KANT, 2018, p. 66) e ao “saber o que é preferível” (KANT, 2018, p. 67), demandando “preparação para uma sábia moderação” (KANT, 2018, p. 66), que advém da educação, pois que exige “consciência” (KANT, 2018, p. 19).

Tanto para Kant como para Rousseau, portanto, “o indivíduo humano não é moral por natureza, ele converte-se em ser moral quando segue sua racionalidade, sua razão às concepções da lei e do dever” (CERQUEIRA; EUZEBIO, 2018, p. 12). Ambos conferem, deste modo, importância à educação para a moralização, que requer “estudar-se por meio das suas relações com os homens” (ROUSSEAU, 2017a, p. 251), bem como “força de ânimo e inclinação” (KANT, 2018, p. 66).

Disso decorre que a educação na puberdade deva ser baseada nos estudos das relações humanas, da humanidade que a criança não podia analisar em toda a sua complexidade, mas que o adolescente, educado pela natureza, entendedor da relação das coisas, é capaz de julgar. Eis o princípio antropológico da educação.

O estudo conveniente ao homem é o de suas relações. Enquanto ele se conhece somente por seu físico, deve estudar-se por meio de suas relações com as coisas: é o emprego de sua infância; quando começa a sentir seu ser moral, deve estudar-se por meio das suas relações com os homens: é o emprego de sua vida inteira, iniciando-se no ponto a que acabamos de chegar. (ROUSSEAU, 2017a, p. 251)

Haja vista que a criança educada pela natureza será exposta ao “exterior da grande sociedade apenas após tê-lo colocado em condições de apreciá-la em si mesma” (ROUSSEAU, 2017a, p. 259), a análise da sociedade enquanto objeto de estudo não terá o objetivo de formá-la, mas de instruí-la. E quando suas “paixões nascentes” a tornarem “quase indisciplinável”, advertindo sobre a chegada da sua

puberdade, “esse momento de crise [que], embora curto, exerce duradouras influências” (ROUSSEAU, 2017a, p. 247, grifo nosso) e tem grande potência, não será desperdiçado pelo governante.

Para estimular e alimentar essa sensibilidade nascente, para guiá-la ou acompanhá-la em sua inclinação natural, o que temos, então, de fazer senão oferecer ao jovem objetos sobre os quais possa agir a força expansiva de seu coração e que o dilatam, o estendam sobre os demais seres, que o façam encontrar-se sempre fora de si e afastar com cuidado aqueles que o comprimem, o concentram e esticam a mola do eu humano? Isto é, em outros termos, estimular nele a bondade, a humanidade, a comiseração, a beneficência, todas as paixões atraentes, e doces que agradam naturalmente aos homens, e impedir que nasçam a inveja, a cobiça, o ódio, todas as paixões repulsivas e cruéis que tornam, por assim dizer, a sensibilidade não apenas nula, mas negativa e fazem o tormento daquele que as sente. (ROUSSEAU, 2017a, p. 261)

Essa idade deveria, segundo o autor, ser prolongada e não terminar aos dezoito anos. Da forma como é admitida, desde os tempos de Rousseau e até aos atuais, a puberdade é sobremaneira ligeira para tratar de maneira cuidadosa de todas estas questões supracitadas. É, portanto, necessário ao governante, “hábil mestre, a verdadeira função de observador e de filósofo” (ROUSSEAU, 2017a, p. 265), para que, ao ensinar o adolescente, saiba “escolher os locais, os momentos, as pessoas” (ROUSSEAU, 2017a, p. 271) e dar as lições de maneira contextualizada, como em exemplos passíveis de serem observados.

O coração do jovem adolescente é um terreno fértil para as “sementes da humanidade” (ROUSSEAU, 2017a, p. 258), pois passa a perceber os laços que o unem a sua espécie, pela análise que faz das relações entre si e os demais. Por isso, Rousseau afirma ser esta a única época da vida em que as sementes da humanidade podem alcançar verdadeiro sucesso no coração do homem, todavia, apenas “após ter cultivado seu natural de mil maneiras, [...] ele poderá generalizar suas noções individuais, sob a ideia abstrata de humanidade, e associar as suas afeições particulares às que podem identificá-lo a sua espécie” (ROUSSEAU, 2017a, p. 273).

Assim, o homem que já conhece a ordem natural, passa a caminhar sobre a ordem moral: de suas primeiras motivações naturais se elevam as “vozes da consciência”, e de seus primeiros sentimentos de amor e ódio nascem suas “noções do bem e do mal” (ROUSSEAU, 2017a, p. 275). Eis o momento de o governador mostrar ao aluno as diferenças que compõem a espécie humana, “a

medida da desigualdade natural e civil e o quadro de toda ordem social” (ROUSSEAU, 2017a, p. 276).

No *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, Rousseau considera, precisamente, esta “uma das questões mais interessantes que a filosofia possa propor [...]: com efeito, como conhecer a fonte da desigualdade entre os homens, se não se começar por conhecer os próprios homens?” (ROUSSEAU, 2017c, p. 33).

Concebo na espécie humana duas espécies de desigualdade: uma, que chamo de natural ou física, porque é estabelecida pela natureza, e que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito, ou 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. Consiste esta nos diferentes privilégios de que gozam alguns com prejuízo dos outros, como ser mais ricos, mais honrados, mais poderosos do que os outros, ou mesmo fazerem-se obedecer por eles. (ROUSSEAU, 2017c, p. 43)

Assim, é imprescindível, a partir da juventude, o adolescente “aprender a conhecer os homens por suas conformidades e suas diferenças e para adquirir conhecimentos universais que não são os de um século ou de um país exclusivamente”, mas são “de todos os tempos e lugares” (ROUSSEAU, 2017c, p. 141-142). E eis o novo método, para a educação do jovem adolescente, anteriormente anunciado: “importa aqui seguir um caminho oposto ao que seguimos até o momento, e instruir o jovem pela experiência de outrem” (ROUSSEAU, 2017a, p. 277). Essa é a educação dos homens, estudando a “sociedade pelos homens, e os homens pela história” (ROUSSEAU, 2017a, p. 276). Cabe ressaltar:

Se o conceito, a frase estruturada e o texto escrito permanecem como instrumento, por excelência, que asseguram ao homem o controle intelectual do mundo, também é preciso que se lhe dêem meios para chegar a esse controle por si mesmo. Este será o sentido pleno de uma pedagogia da leitura. (SOËTARD, 2010, p. 20-21)

Portanto, o momento dos textos agradáveis, que serão sementes de humanidade no jovem aluno, também o capacitará para ser um magistrado. Nesta nova perspectiva, o jovem adolescente estudará especialmente a história, mas o governador cuidará de “mostrar os homens de longe, mostrá-los em outras épocas ou em outros lugares, e de modo que [o aluno] pudesse ver a cena sem jamais

poder agir” (ROUSSEAU, 2017a, p. 278, grifo nosso). A intenção não é tornar o aluno cúmplice da história ou mistificar a realidade, pois que a filosofia e a religião não são temas a serem estudados neste momento, mas torná-lo um espectador crítico das ações e relações dos homens, o que equivale a dizer: a pedagogia ensinando a história.

Observar e estudar a história é uma arte importante na compreensão da realidade das relações humanas, pois no mundo os homens “exibem seus discursos e escondem suas ações; na história, porém, estas são desvendadas e eles são julgados com base nos fatos” (ROUSSEAU, 2017a, p. 278). No estudo da história as antigas devem ser privilegiadas, porque “em geral, os antigos fazem menos retratos, introduzem menos espírito e mais sentido em seus julgamentos”, enquanto que na história moderna “nossos historiadores, unicamente preocupados em brilhar, pensam apenas em compor retratos fortemente coloridos e que, com frequência, não representam nada” (ROUSSEAU, 2017a, p. 279-280). E ainda as histórias escritas sobre as vidas particulares, que permitem “começar o estudo do coração humano”, pois “é verdade que o gênio dos homens reunidos ou dos povos é muito diferente do caráter do homem particular” (ROUSSEAU, 2017a, p. 281). Todavia, Rousseau adverte que os alunos não devem ser levados a aprender “pelos livros nada que a experiência lhes puder ensinar” (ROUSSEAU, 2017a, p. 294).

Eis também o momento das fábulas, antes questionadas. Por constituírem-se como subsídio à instrução moral, cabe “aos homens instruírem-se com as fábulas”, desde que o governador saiba “conferir a essas fábulas uma ordem mais didática e mais conforme o progresso dos sentimentos e das luzes do jovem adolescente [...] que seguir exatamente a ordem numérica do livro” (ROUSSEAU, 2017a, p. 291). No entanto, o governador deve atentar-se para que o aluno não seja um observador/estudante das relações humanas cedo demais, pois poderá se tornar muito propenso a julgar ou a imitar os comportamentos, sem que possa sobre eles lançar juízo moral. Rousseau pondera que se Emílio fosse introduzido neste estudo “mais cedo, os homens lhe teriam sido muito estranhos; mais tarde, teria se assemelhado a eles” (ROUSSEAU, 2017a, p. 286). Decorre disso que somente bem atento ao desenvolvimento de seu aluno, o governador poderá organizar um plano de ensino adequado para ele.

O que seria, portanto, preciso para observar bem os homens? Um grande interesse em conhecê-los e uma grande imparcialidade em julgá-los. Um coração sensível o bastante para conceber todas as paixões humanas e calmo o bastante para não prová-las. (ROUSSEAU, 2017a, p. 286)

É certo que “não há conhecimento moral que não se possa adquirir pela experiência de outrem ou pela sua”, por isso, ser espectador da história não é o único caminho da educação dos homens, proposta para o adolescente por Rousseau. Já que o jovem adolescente está sujeito a fraquezas, quando estas não lhe oferecem perigo, o governador deixa que o aluno esteja exposto a elas e que seja o protagonista da história, “então, por meio do apólogo, redigimos, sob a forma de máximas, os casos particulares que lhe são conhecidos”. No entanto, quando o aluno cometer algum erro nesta ação, não cabe ao governador repreendê-lo com humilhação, visto que “uma lição que revolta não tem utilidade” (ROUSSEAU, 2017a, p. 290). É a criança aprendendo com o erro – o erro pedagógico.

A educação dos homens, feita pelo estudo das relações humanas, instruirá o homem de modo que ele saiba se conduzir. A educação negativa, da natureza, o instrui para conhecer a si e ao mundo, enquanto esta o instrui para conhecer a sociedade e não se deixar corromper por ela.

Para viver no mundo, é preciso saber tratar com os homens; é preciso conhecer os instrumentos que permitem influenciá-los; é preciso calcular a ação e a reação do interesse particular na sociedade civil e prever os acontecimentos com tamanha exatidão que raramente sejamos enganados em nossas empresas, ou que tenhamos, pelo menos, sempre adotado os melhores meios para alcançar êxito. (ROUSSEAU, 2017a, p. 292)

Dentre os ensinamentos indispensáveis para que se saiba viver no mundo, aprender a humanidade é o mais importante para esta fase da vida, e o “exercício das virtudes sociais leva ao fundo do coração o amor à humanidade” (ROUSSEAU, 2017a, p. 293). Por isso, as boas ações que ajudam os outros homens e as nobres atividades que apoiam os necessitados devem ser estimuladas pelo governador, e nisso não há interesse pela formatividade, visto que pela educação da natureza o aluno já aprendeu a amar o útil e bom.

Ocupar-se de assuntos não pessoais é fundamental nesta educação, pois os que cuidam apenas de seus interesses, “relacionando tudo apenas a si e regrando, somente com base em seu interesse, as ideias do bem e do mal, eles preenchem o espírito com mil preconceitos ridículos” (ROUSSEAU, 2017a, p. 295).

Assim como o preconceito é a prova de uma não educação, a piedade pela nossa espécie é prova da existência da razão.

Ao permitir ao aluno o estudo da sociedade, pela maneira aqui descrita, o sentimento de pertença ao mundo será instigado em todo o tempo, pois é do aluno que emergiram as indagações, pelas quais o governador inserirá os conteúdos a serem trabalhados. Tais conteúdos, por sua vez, serão explorados de maneiras críticas, fomentando reflexões profundas e complexas. Esse processo permite que o aluno continue a pensar quando deixar de ser aluno, pois “o entendimento, uma vez aplicado à reflexão, não pode mais permanecer em repouso” (ROUSSEAU, 2017a, p. 298). Emílio, neste momento da metodologia, também será iniciado no teatro, na poesia e nas diversas línguas e ciências, nas quais se interessar. “Tais estudos constituirão para ele divertimentos sem constrangimento e serão, por isso, proveitosos” (ROUSSEAU, 2017a, p. 400). Nestes estudos, o aluno conhecerá o belo, reforçará seus conceitos de útil e bom, para não ser ludibriado pelo falsamente belo, útil e bom, que a sociedade lhe mostrará em algum momento.

Rousseau desejaria que Emílio fosse como “os Platão, os Tales e os Pitágoras, possuídos de um ardente desejo de saber”, de “se instruir” (ROUSSEAU, 2017c, p. 141). Platão, a quem Rousseau tratou por sábio, isto é, filósofo, também refletiu sobre o conjunto das questões filosóficas clássicas da tríade do belo, útil e bom. Para ele, “o belo⁴⁰ é o oposto do disforme” (PLATÃO, 2019, p. 267), primordialmente em termos morais. O útil é o que se tem necessidade, por isso “se os indivíduos não estão doentes [...] um médico lhes é inútil” e, portanto, a utilidade é íntima da justiça, porque justiça são “as coisas devidas e apropriadas” (PLATÃO, 2019, p. 42-43). Por sua vez, o bom, ou o bem, é o que é íntimo da verdade, visto que Platão o associou analogamente à luz, na célebre alegoria da caverna, em *A República*, ao escrever que contemplar *as coisas verdadeiras*⁴¹ é “empreender a ascensão e ter a visão do bem” (PLATÃO, 2019, p. 331).

⁴⁰ Platão, em *A República* (2019, p. 267, nota de rodapé), refere-se ao belo utilizando o termo grego *kalôn*, que significa “nobre, honroso”. *Kalôn* é o oposto de *aiskhrôî*, termo grego que significa “vil, desonroso”. *Kalós* e *aiskhrós*, podem lhes servir de sinônimos, referindo-se, respectivamente, a “beleza moral” e a “disformidade moral”.

⁴¹ Platão, em *A República* (2019, p. 330, nota de rodapé), utiliza o termo grego *ta lethê*, para referir-se as coisas verdadeiras, “aquelas *Formas* perfeitas, eternas e imutáveis do mundo inteligível”. Em grego, *léthis* é mentira e *aléthis*, verdade, por isso *ta lethê*.

Assim, “o individuo que é justo [...] é capaz de regular bem o que verdadeiramente lhe é próprio e governa a si mesmo” (PLATÃO, 2019, p. 218), por ter conhecimento do que lhe é útil. Por isso, Platão já destacava em seus escritos a necessidade, também apontada por Rousseau, de escolher, para o ensino destinado “às crianças”, entre “as fábulas dos contadores de história, aprovando as boas ou belas e rejeitando as que não o são”, isto é, escolher entre “o verdadeiro e o falso” (PLATÃO, 2019, p. 111).

Rousseau escreve que “esse método, é preciso admitir, tem seus inconvenientes e, na prática, não é fácil” (ROUSSEAU, 2017a, p. 277), pois exige um profundo comprometimento do governador com o seu aluno e uma organização pedagógica muito diversa das convencionais nas quais estamos adaptados. Mas conclui que por seu intermédio “os verdadeiros princípios do justo, os verdadeiros modelos de belo, todas as relações morais dos seres, todas as ideias de ordem” são gravadas no entendimento do aluno, que “vê o lugar de cada coisa e a causa que o afasta dele; vê o que pode produzir o bem e o que o impede” (ROUSSEAU, 2017a, p. 296), e estes que são os frutos da verdadeira educação.

Admito, no entanto, que, com máximas tão diferentes, Emílio não será como todo mundo, e Deus o livre de vir a sê-lo; mas no que for diferente dos outros, não será nem inconveniente, nem ridículo; a diferença será sensível sem ser incômoda. Emílio será, talvez, um amável estrangeiro. Inicialmente, perdoar-lhe-ão suas singularidades, dizendo: “ele se formará”. Em seguida, acostumar-se-ão com suas maneiras, e, vendo que não as muda, perdoá-las-ão novamente, dizendo: “ele é assim mesmo”. (ROUSSEAU, 2017a, p. 394)

Rousseau escusa-se a respeito de Emílio, a fim de explicitar a educação não experimentada: aquela do estudar-se para conhecer o conhecimento. A educação de Emílio ocorreu por meio de uma metodologia educativa de libertação, diferente daquela educação para a manutenção do *status quo*, que por meio dos processos de dominação confere ao povo um perfil de expectativa social. Esta educação é a que culmina na construção do conhecimento, pela importância que concede ao desenvolvimento da autonomia, que, sendo liberdade e autoridade, permite a emergência da sociedade democrática por meio da educação democrática.

2.5 EDUCAÇÃO DAS COISAS – DO ENCONTRO COM SOFIA

Finalmente, chegou o momento; é tempo de encontrá-la de uma vez por todas, temendo que ele invente uma que confundirá com ela e que não descubra seu erro senão tarde demais. (ROUSSEAU, 2017a, p. 413)

Ao apresentar a Emílio, na idade das luzes, “uma ideia mais clara do lugar onde vive” a sabedoria (ROUSSEAU, 2017a, p. 415), Rousseau apresenta a Sofia e a educação na qual ela foi criada, e que, em sua opinião, é a educação adequada a todas as mulheres. Sim, como vimos nesta tese, Rousseau diferenciou a educação masculina da feminina, afirmando que “o homem e a mulher não são nem devem ser constituídos da mesma forma, nem quanto ao caráter, nem quanto ao temperamento, segue-se que não devem ter a mesma educação” (ROUSSEAU, 2017a, p. 421).

Quero que examinem as meninas, as meninhas que acabam, por assim dizer, de nascer; que sejam comparadas aos menininhos da mesma idade, e, se estes não parecerem lentos, estouvados e tolos perto delas, estarei incontestavelmente enganado. (ROUSSEAU, 2017a, p. 431)

Sua percepção é de que “a inteligência nas meninas é mais precoce” (ROUSSEAU, 2017a, p. 428), “o juízo das mulheres se forma mais cedo” (ROUSSEAU, 2017a, p. 464) e os diferentes papéis na sociedade que possuem o homem e a mulher tornam necessária que a educação deles ocorra de maneira a privilegiar os seus diferentes tempos e interesses. Vale ressaltar que o autor escreve baseado na sociedade em que vive, do século XVIII, por isso seu pensamento se mostra restrito nesta questão aos olhos da sociedade atual. No entanto, é preciso analisar o que embasa o seu direcionamento neste quesito, pois é o que torna a Sofia sábia, em sua análise.

Certas fórmulas do livro V do Emílio de fato provocaram a cólera das feministas [...]. Se falta a Rousseau audácia neste domínio, é seguramente em boa parte por causa de sua busca patológica da mulher-refúgio em um mundo que havia se tornado totalmente estranho. (SOÉTARD, 2010, p. 21)

Rousseau observa em sua sociedade as meninas serem educadas em casa, numa educação eclesiástica e antidialógica, em que decoram respostas sobre a vida, sem terem oportunidade de discuti-las. Neste ensino, “para uma pergunta que

mal compreende, ela dá uma resposta que absolutamente não entende” (ROUSSEAU, 2017a, p. 439).

[...] eu gostaria que elas mesmas fossem com frequência interrogadas, que se tomasse o cuidado de fazê-las conversar [...]. Essas conversas, sempre conduzidas com alegria, mas administradas com arte e bem dirigidas, constituiriam um divertimento encantador para esta idade e poderiam levar aos corações inocentes dessas jovens as primeiras e talvez mais úteis lições de moral que receberão durante a vida [...]. (ROUSSEAU, 2017a, p. 439)

Ao autor, no entanto, interessa que a educação das meninas as ensine que “a vida, a saúde, a razão e o bem-estar devem prevalecer sobre tudo; a graça não anda sem o conforto; a delicadeza não é languidez; e não se deve ser doentia para agradar”, a fim de prevenir “a tola afetação de uma menininha de 40 anos” (ROUSSEAU, 2017a, p. 426). Ele entende que tudo o que uma mulher souber sobre a vida será proveitoso para sua família e para quem com ela conviver, portanto que não há o que temer ao se permitir um ensino que trate mais das coisas reais do que das coisas espirituais às meninas.

Exercitar o corpo e a mente não prescreve o esquecimento do espírito. Ensinar o recato à uma moça é importante, segundo Rousseau, já que a sociedade a avaliará segundo as aparências e poderá fazer mal a ela caso não o tenha, mas “uma jovem não deve viver como sua avó”, ela “deve ser viva, jovial, galhofeira, deve cantar, dançar tanto quanto quiser e provar todos os prazeres de sua idade” (ROUSSEAU, 2017a, p. 434).

Assim, a partir de suas considerações sobre as disposições do corpo e da mente feminina, e sobre suas necessidades sociais e pessoais, Rousseau orienta “uma educação de mulher às mulheres” (ROUSSEAU, 2017a, p. 434), diferente da que ocorria em prevalência no período em que viveu e diferente da que orienta aos homens e ao Emílio. Queria ele que a mulher soubesse pensar e agir, ser humana em sua casa e não enfeite, coisa ou matéria-prima; no entanto, corroborava com a retórica, preconizada na época, de que a mulher é a agente da vida e o pilar da família, tendo um papel importante no lar e necessitando de uma educação que a preparasse para essa função⁴².

⁴² A visão de Rousseau sobre a mulher segue o senso comum de uma posição patriarcal, ainda presente na sociedade francesa do século XVIII que não incorporava as mulheres no conceito de democracia. Contudo, não se pode dizer que Jean-Jacques tenha sido um misógino antifeminista,

Rousseau opõe-se aos que, como Platão em *A República*, tentam estabelecer um só sexo, como se não fosse a mulher aquela que dá a luz e que por isso se apega à família e aos filhos de uma maneira diferente daquela do pai, e que por isso também assume na sociedade um papel diferente do papel do homem. Opõem-se também a quem não acredita ser a família a base do Estado, “[...] como se o amor que temos pelos parentes não fosse o princípio daquele que devemos ao Estado; como se não fosse pela pequena pátria que é a família que o coração se apega à grande [...]” (ROUSSEAU, 2017a, p. 421).

O autor mostra valorizar a sabedoria feminina, como quando escreve que “todas as grandes revoluções vieram das mulheres” (ROUSSEAU, 2017a, p. 457), mas as desvaloriza ao escrever que elas devem se ocupar somente dos estudos de seu sexo: trabalho de agulha, cozinha e despensa, governança do lar (ROUSSEAU, 2017a, p. 461).

Para ele, o ensino das meninas não pode avançar como o que propõe para os meninos. Assim como aos homens, a educação da natureza, das coisas úteis, deve ser empregada às meninas, todavia não as demais. Rousseau considera que “a procura das verdades abstratas e especulativas, dos princípios, dos axiomas nas ciências e de tudo o que tende a generalizar as ideias não é da competência das mulheres” (ROUSSEAU, 2017a, p. 452).

Há, enfim, grandes restrições no que tange à conclusão de Rousseau sobre a educação feminina e por este motivo concebemos nesta pesquisa que a educação que o autor propõe para os homens deve ser compreendida de maneira não sexista, considerando os avanços da sociedade. Esta liberdade é tomada

como dá a entender Mary Wollstonecraft, na obra mais conhecida da sua trilogia: *A vindication of the rights of woman with structures on moral and political subjects* (London: Joseph Johnson, 1790). Nessa obra, mesmo tendo dito que Rousseau era um “gênio”, ela o acusa de não ter incluído a mulher na sociedade democrática, com os respectivos direitos que a democracia concede. No entanto, Rousseau deixa transparecer no Livro V do *Emílio*, que a educação da mulher deve ter o mesmo conteúdo daquela oferecida aos homens, ou seja, ser útil, e há na sociedade uma regra infalível: “sem mãe, não há criança. Entre elas os deveres são recíprocos” (ROUSSEAU, 2017a, p. 52). Atribuindo, então, à mulher o papel materno indispensável a consolidação familiar, o autor delega a ela uma educação diferente daquela do homem. Assim, mesmo Sofia não tendo sido educada da mesma forma que *Emílio*, ela o “governará” depois de casados, pois, “infeliz é o século no qual as mulheres perdem sua ascendência e em que seus juízos não interessam mais os homens. É o último grau da depravação. Todos os povos que tiveram bons costumes respeitaram as mulheres” (Rousseau, 2017a, p. 457). Além disso, não se pode omitir o protagonismo que Rousseau concede à mulher no romance *Julie ou Nouvelle Heloise*, como também considera “*citoyennes*” as mulheres que se sobressaíram nas guerras de Roma e Esparta, tendo mesmo perdido seus filhos: está aqui a verdadeira “cidadã” (Rousseau, 2017a, p. 45).

baseada no próprio autor, que escreve: “propus-me, neste livro [Emílio, ou da Educação], a dizer o que se podia fazer, deixando a cada um a escolha do que está a seu alcance no que posso ter dito de bom” (ROUSSEAU, 2017a, p. 474, grifo nosso).

Para tratar da educação das coisas, Rousseau continua o seu romance com mais força literária a partir da chegada da Sofia, como é perceptível no trecho que a descreve:

Sofia é bem-nascida, possui uma boa natureza; tem um coração muito sensível e essa extrema sensibilidade lhe dá, por vezes, uma atividade de imaginação difícil de moderar. Tem um espírito menos exato que penetrante; um humor fácil e, no entanto, desigual; um rosto comum, mas agradável; uma fisionomia que promete uma alma e que não mente; pode-se abordá-la com indiferença, mas não deixá-la sem emoção. (ROUSSEAU, 2017a, p. 460).

Sofia é, na verdade, a personificação da sabedoria, a que traz o conhecimento com recato e alegria. Emílio a encontra após viajar a sua procura. A educação das coisas se dá pela procura. Não se pode ensinar as coisas de fato sem que se haja o desejo de encontrá-las verdadeiramente. É imprescindível que o estudo na idade das luzes, do jovem com mais de dezoito anos, traga a satisfação do encontro com o objeto de estudo, como quem lhe diz: “sois vós que o meu coração procura” (ROUSSEAU, 2017a, p. 484).

Ao mesmo tempo, para Rousseau, a sabedoria espera pelo aluno. Ela não poderá ser encontrada pela criança, e nem esta a desejará, portanto ela aguarda o tempo das luzes. A espera pelas luzes de seu aluno não pode, no entanto, ser negligenciada pelo governante. É necessário que ele o conduza para a sabedoria no momento em que perceber no aluno o interesse em conhecê-la, e as reflexões e práticas que o conduzirão a ela deverão ser preparadas com zelo, pois o tempo que ela terá para cativá-lo é pequeno e se não o for capaz de fazê-lo ele a perderá para sempre – Emílio suplica à Sofia: “guia-me enquanto ainda há tempo; se meu coração se entregar e se enganar, não me recuperarei até o fim de meus dias” (ROUSSEAU, 2017a, p. 484).

O romance narra a chegada de Emílio e seu governante à casa de Sofia, onde eles são recebidos em “um aposento bastante pequeno, mas limpo e cômodo”, tendo ali “todo o necessário”. Rousseau escolheu mostrar desta maneira a preparação zelosa para o encontro de seu aluno com o seu novo estágio de

reflexão, demonstrando que a sabedoria – o conhecimento –, “a mais digna”, é acolhedora, mesmo em sua modéstia aparente (ROUSSEAU, 2017a, p. 483-484).

Emílio observa Sofia, como sabedoria, e a “contempla com uma espécie de temor e desafio” (ROUSSEAU, 2017a, p. 484). Estes sentimentos provocam uma “desordem” inicial, que será encerrada quando a Sofia deixar tudo em ordem para que o casamento com ela, ponto final da preparação do Emílio, seja perfeito.

O governante percebe, que seu aluno “se interessa por ela”; os olhos dele fazem para ela “ao mesmo tempo, 100 perguntas e 100 reprimendas” (ROUSSEAU, 2017a, p. 484). Sofia pode administrar esses conflitos, pois sabe equilibrar sentimento e opinião, já que tem nela cultivada a “faculdade que serve de árbitro entre os dois guias, que não deixa a consciência se desencaminhar e que corrige os erros do preconceito. Tal faculdade é a razão” (ROUSSEAU, 2017a, p. 447), na visão do Rousseau iluminista.

Ao encontrar a sabedoria, o jovem estudante poderá construir conhecimentos que o auxiliarão a passar pela “parte mais difícil de toda a educação: a crise que serve de passagem da infância para a condição de homem” (ROUSSEAU, 2017a, p. 485). Justamente a parte negligenciada pelas *verborreias inúteis e pedantescas* da educação transmissiva, pois que esta não se compromete com o aluno nem com a produção de conhecimento e, por este motivo, não pensa além das paredes que a cercam. No método rousseauiano de educação há interesse na vida, em que a escola sirva para ela e não o contrário, como interessa a outra – a transmissiva, parte do *status quo*.

Eis o que eu pensava ao tomar a pena, e ao depô-la, não posso mudar de opinião. Sempre considerei que a instrução pública apresentava dois defeitos essenciais impossíveis de eliminar. Um é a má-fé dos que a ministram, o outro, a cegueira dos que a recebem. (ROUSSEAU, 2005, p. 79)

Para conhecer é preciso abrir os olhos e orientar-se pelo coração e pela mente. O conhecimento “é não somente o primeiro amor mas a primeira paixão de toda espécie” (ROUSSEAU, 2017a, p. 486), eis a razão da educação das coisas ser apresentada romanceada por Rousseau. O conhecimento, a sabedoria, é amável ao homem, que o procura naturalmente caso tenha sido educado de maneira a não viciar-se em agir contra a sua natureza. Por isso, diz o autor: “quereis

ser sempre bem guiado? Segui sempre as indicações da natureza” (ROUSSEAU, 2017a, p. 422).

Mas quando o aluno é forçado a agir contra a sua natureza, por um governante, ou professor, que “segue sua rotina, mas não entende nada de sua arte” (ROUSSEAU, 2017a, p. 435), seja ele homem ou mulher, estará fadado a encontrar dificuldades em amar o conhecimento. É preciso, pois, admitir: a vida é um romance, “um romance suficientemente belo” (ROUSSEAU, 2017a, p. 486). Deve a escola, por servir a vida, admiti-lo também.

Consideremos o retrato feito por Rousseau de seu utópico aluno, guardando na mente que este teve sucesso em todas as empresas de seu governante e por isso formou a si mesmo tão bem, justa e virtuosamente, “após ter filosofado por toda vossa vida” (ROUSSEAU, 2017a, p. 493):

[...] Emílio após os 20 anos, bem formado, bem constituído de espírito e de corpo, forte saudável, disposto, hábil, robusto, cheio de sentido, de razão, de bondade, de humanidade, tendo costumes, gosto, amando o belo, fazendo o bem, livre do império das paixões cruéis, isento do jugo da opinião, mas submetido à lei da sabedoria e dócil à voz da amizade, possuindo todos os talentos úteis e vários talentos agradáveis, preocupando-se pouco com as riquezas, carregando seus recursos na ponta de seus braços e, aconteça o que acontecer, não temendo carecer de pão. (ROUSSEAU, 2017, p. 489)

Sofia, de início, possui um “impenetrável mistério” (ROUSSEAU, 2017a, p. 493), ao qual Emílio insiste em desvendar. Reflete e age persistentemente para este fim e quando finalmente caminha mais próximo a ela, passa a “ser o mestre de sua amada” (ROUSSEAU, 2017a, p. 496). É o aluno o mestre de seu processo educativo, é dele que provém o interesse, a procura e o amor pelo conhecimento. É um erro retirar dele este protagonismo, pois assim agindo, é recair na vaidade, “sempre iníqua”; enquanto a permissão para amar o conhecimento, torna o aluno “fácil de persuadir” a ele (ROUSSEAU, 2017a, p. 502).

Por isso é que o governador deve organizar seu ensino zelosamente. Seu sucesso depende do amor que nascer no coração de seu aluno e “o amor nunca existiu sem a estima num coração honesto” (ROUSSEAU, 2017a, p. 502). É imprescindível, portanto, encaminhar o processo de ensino de maneira que a estima nasça e dela o amor provenha. Rousseau ressalta que a Sofia não é encontrada ao acaso. O caminho e “todas as circunstâncias da situação” são

criados pelo governador (ROUSSEAU, 2017a, p. 504). E mais, o governador somente deixa Emílio quando este tem Sofia como nova governadora sobre si.

Faz-se isso ao não recair nas falácias das tábulas rasas. Valorizar o contexto que primeiramente é o próprio aluno e o seu meio, é indispensável nesse método. “O que engana os preceptores e principalmente os pais é que acreditam que uma maneira de viver exclui a outra e que assim que nos tornamos adultos, devemos renunciar a tudo que fazíamos quando éramos crianças” (ROUSSEAU, 2017a, p. 504). O governador que acatar os interesses já demonstrados pelo seu aluno o favorecerá quando este chegar nos aprendizados próprios da idade adulta.

Se fazeis com que, passando para uma nova idade, os jovens não passem a desprezar aquela que a precedeu e com que, contraindo novos hábitos, eles não abandonem os antigos e continuem amando fazer o que é certo, sem consideração pelo tempo em que começaram, somente então tereis salvo vosso trabalho e tereis certificado dele até o fim de seus dias; pois a mais temível revolução é a da idade sobre a qual velais agora. (ROUSSEAU, 2017a, p. 504)

O conhecimento propicia a liberdade, pois ele “necessita do céu aberto, do movimento, do cansaço”, e porque dele provém “a sensibilidade, a virtude, o amor às coisas honestas” que permitem a liberdade pessoal sem infligir a liberdade coletiva do corpo social. A virtude de que o autor fala “significa *força*. Não há virtude sem combate, sem vitória. A virtude não consiste apenas em ser justo, mas em sê-lo triunfando sobre suas paixões, reinando sobre seu próprio coração” (ROUSSEAU, 2005, p. 186); capacidade de quem foi educado pela natureza. Por isso o conhecimento simplesmente vangloria-se: “sujeitei-o à condição de homem”, pois ele busca “a vida ativa, o trabalho braçal, o exercício e o movimento” próprios da construção do conhecimento (ROUSSEAU, 2017a, p. 504-505).

Emílio agindo sempre da maneira supra descrita “estende seu zelo e seus cuidados a tudo que é de utilidade primordial e geral, e tampouco se limita a isso. [...] é benfeitor de uns e amigo de outros, não deixa de ser seu igual” (ROUSSEAU, 2017a, p. 508), porque ama a humanidade e o amor “é um sentimento repleto de equidade” (ROUSSEAU, 2017a, p. 502). Em razão desse amor ele determina: “podeis me fazer morrer de dor; mas não espereis fazer com que eu esqueça os direitos da humanidade” (ROUSSEAU, 2017a, p. 514). E com este dizer ele alcança a sabedoria, recebendo de Sofia as seguintes palavras: “toma esta mão, ela te

pertence. Sê, quando quiserdes, meu esposo e meu senhor” (ROUSSEAU, 2017a, p. 514).

A narrativa passa a apresentar neste ponto, as características do homem unindo-se ao conhecimento, como em fase de noivado. Partem os dois, para “uma boa obra”, junto aos carentes, onde Sofia demonstra saber “encontrar tudo que os machuca [...] tudo o que lhes causa dor”; e com “destreza [...] os serve, [...] se apieda deles e [...] os consola”, enquanto “Emílio a contempla”. Agora, o aluno já não concebe sua vida sem o conhecimento; Emílio já não sabe o que faria “se lhe informassem que Sofia está morta” (ROUSSEAU, 2017a, p. 515).

O governador, vendo seu aluno neste estágio, jubila-se de seu trabalho: nos “teus primeiros anos [...] gozaste de todos os bens que a natureza te dera [...]; na idade da razão, protegi-te da opinião dos homens [...]; quando teu coração se tornou sensível, preservei-te do império das paixões”; e conclui: “fazendo para ti [Emílio] essa útil busca, eu a tornava comum a nós dois” (ROUSSEAU, 2017a, p. 516, grifo nosso). Porque o que ensina, aprende ao ensinar.

A esta altura do processo educativo rousseauiano, Emílio está com “22 anos” (ROUSSEAU, 2017a, p. 522). O governador, então, pondera: “é preciso que eu aprenda a te perder” (ROUSSEAU, 2017a, p. 520), mas antes lhe apresenta a mais um dos conhecimentos úteis, o qual, “para explicar”, esperou que o aluno “estivesse em condição de entender” (ROUSSEAU, 2017a, p. 518). Este ensinamento se refere ao controle de si mesmo, na luta por não se tornar “escravo dos desejos” (ROUSSEAU, 2017a, p. 517). Este é, precisamente, o comportamento do homem virtuoso.

Que é, então, o homem virtuoso? É aquele que sabe vencer suas afeições; pois segue, então, sua razão, sua consciência, faz seu dever, mantém-se na ordem e nada pode afastá-lo dela. Até aqui eras livre apenas na aparência; tinha apenas a liberdade precária de um escravo, a quem não se ordenou nada. Agora, sê de fato livre; aprende a tornar-te teu próprio senhor; comanda teu coração Emílio, e serás, virtuoso. (ROUSSEAU, 2017a, p. 518)

Como já dito, a palavra virtude vem de força; a força é a base de toda virtude. A virtude pertence apenas a um ser fraco por natureza e forte por sua vontade”. Assim Rousseau afirma que é preciso fazer escolhas, a partir do conhecimento que se tem, para ser de fato livre e, o sendo, tornar-se virtuoso. Por isso, “não há felicidade sem coragem, nem virtude sem combate” (ROUSSEAU, 2017a, p. 518).

Desejas, então, viver feliz e sábio? Afeiçoa o teu coração apenas à beleza que não perece; que tua condição limite teus desejos, que teus deveres se antecipem a tuas inclinações; estende a lei da necessidade às coisas morais; aprende a perder o que pode ser tomado de ti; aprende a abandonar tudo quanto a virtude ordena, a colocar-te acima dos acontecimentos, a desprender teu coração sem que o dilacerem, a ser corajoso na adversidade a fim de nunca ser miserável; a ser firme em teu dever a fim de nunca ser criminoso. (ROUSSEAU, 2017a, p. 520)

A luta pela virtude trava-se corajosamente e permite ao homem ser feliz. Por este motivo, o governador faz ao seu aluno, no romance de Rousseau, a proposição de uma última tarefa: aprender a suportar a ausência. Para cumpri-la, Emílio precisaria deixar Sofia e somente voltar a encontrá-la em 2 anos. Ao que ele resiste, discute, mas acaba por aceitar, porque reconhece nisso uma virtude (ROUSSEAU, 2017a, p. 520-523).

Rousseau, então, exemplifica a importância das viagens para o jovem adulto em seu processo de consolidação das aprendizagens, da natureza, dos homens e das coisas. Essa que é uma parte fundamental para experimentar a educação democrática, porque pelas viagens Emílio No período em que Emílio fica afastado de Sofia, ele percorre “alguns dos grandes Estados da Europa e muitos dos pequenos”, aprende “duas ou três línguas” e observa “o que há neles de realmente curioso, seja em história natural, seja em governo, seja em artes, seja em homens” (ROUSSEAU, 2017a, p. 559). Neste processo, descobre-se livre e sábio, por empunhar seu conhecimento com virtude na observação do mundo; o que lhe possibilita cunhar sua própria história, “ocupar um lugar na ordem civil” (ROUSSEAU, 2017a, p. 522).

Após este processo de descoberta, pronto a escrever sua própria história e consciente da natureza e do mundo, Emílio casa-se, enfim, com a Sofia. Entre eles está a “chama intensa e pura” da qual ambos dependem: Sofia, “senhora de si”, “suscita a curiosidade” de Emílio e ele, “respeitoso”, “a inquieta” (ROUSSEAU, 2017a, p. 554-555).

Mas, na verdade, seu casamento é, em essência, com o conhecimento (a Sofia). Para ser livre, ele precisa reconhecer e se unir a ela, que o tornará livre para a vida em sociedade, pois aprenderá a ler o mundo e, como afirma Kant, a estabelecer juízo sobre o mundo. (BRIGHENTE, 2016, p. 103)

Neste ponto, o governador declara: “abdico hoje da autoridade que me confiastes, e eis, a partir de então, vosso governante” (ROUSSEAU, 2017a, p. 559).

Em Emílio, então, as “funções de homem se iniciam”, e “ele espera logo a honra de ser pai”, sem, no entanto, prescindir da ajuda de seu governante, ao que conclui: “enquanto eu viver, necessitarei de vós” (ROUSSEAU, 2017a, p. 559).

Deste modo Emílio afirma o aprendizado ao longo da vida como premissa de sua relação fecunda com o conhecimento. Por isso Rousseau escolheu retratá-la amorosamente: esta relação depende de um compromisso tanto amoroso como regrado. Disso trataremos a seguir.

2.6 A LIBERDADE DA VIDA NATURAL/REAL – DO COMPROMISSO COM A HUMANIDADE PELO CONTRATO E PELO AMOR

A educação proposta por Jean-Jacques Rousseau, expressa em *Emílio ou da Educação* e reforçada em seus demais escritos, fundamenta-se na liberdade oferecida ao aluno pelo respeito a sua condição humana. Este é precisamente o princípio balizador de toda a prática educativa que decorra da proposta rousseauneana.

O autor exprime seu ideal democrático justamente ao propor uma educação que alie a liberdade do aluno ao estímulo professoral à construção do conhecimento crítico – associação da qual decorre a possibilidade do governo de si. Assim é que a liberdade, em Rousseau, adquire uma característica de conquista, por nela haver o trabalho de afirmação natural do homem. O caminho da educação democrática em Rousseau, portanto, compreende que da liberdade que garante a construção do conhecimento provém a criticidade necessária ao exercício da autonomia que produz democracia.

Por este motivo, o ensino tem papel central na construção da democracia *intra* e *extra* muros escolares. As teorias pedagógicas escolhidas para fundamentar as práticas pedagógicas desenvolvidas neste ensino representam o compromisso que se tem, ou não, com a humanidade, porque revelam o compromisso que se tem ou não com a democracia (ROUSSEAU, 2017a).

É assim que o *modus operandi* da educação pode apresentar-se a favor da liberdade humana ou da negação dela, a favor da democracia ou contra ela. Reflexão semelhante faz o autor Paulo Freire ao propor uma educação na qual a liberdade decorra do ensino promovido a partir da crença para o *ser mais* e que permita o exercício da práxis (FREIRE, 2013c).

Homens educados para a liberdade são os que poderão associar-se na sociedade para a criação ou recriação da sua organização, para a criação ou aperfeiçoamento da democracia, porque esses serão os magistrados dos quais ela depende (e depende de que haja muitos). Os livres e conscientes, naturalmente educados, não se afastam facilmente da justiça, pois seguem a razão, a consciência e o dever (ROUSSEAU, 2017a). E mesmo que algum se afaste do bem comum, por apatia ou amor às comodidades, será difícil induzir muitos outros a enganarem-se também – porque é engano o descompromisso

com a humanidade (ROUSSEAU, 2015). Por isso Rousseau chama virtuoso o que se autogoverna. Este é senhor de si não porque não se alia a associações sociais, ele o faz. Sua virtude está em conhecer-se tanto que não pode ser enganado sobre sua existência (ROUSSEAU, 2017a).

A proposta educativa de Rousseau, portanto, admite a liberdade da vida natural, da vida real, como um compromisso com a humanidade, pois é ela que permite o desenvolvimento da criticidade dos homens – ou, nas palavras de Rousseau (2017d), lhe confere luzes suficientes – , indispensável às ações ou reações frente às circunstâncias sociais que possibilitam a criação ou aperfeiçoamento da democracia. E este compromisso se expressa tanto pelo contrato quanto pelo amor. Pelo contrato, porque demanda estrutura; pelo amor, porque exige compromisso autêntico.

A ausência ou a proibição da liberdade dos homens revela um não compromisso com a humanidade. O compromisso aí está com a opressão, porque não permite que seja conhecida, ou simplesmente não a valida como tal, a vontade geral; tampouco possibilita a distinção entre o que é interesse comum e o que é vontade particular, situação fertilizante das injustiças (ROUSSEAU, 2017d).

Por isso a educação natural de Rousseau é para a liberdade e é democrática. Ela visa superar a contradição social em que a sociedade se divide entre os que podem prescrever leis, os que sabem interpretá-las e os que devem acatá-las – a estes, o poder de não poder fazer nada. Não haverá democracia, “enquanto o poder estiver de um só lado, as luzes e a sabedoria sozinhas do outro” (ROUSSEAU, 2010, p. 42). Por isso, ler o mundo, ser e estar no mundo, pensar por si mesmo e fazer suas escolhas são preceitos da educação proposta por Rousseau. Estes mesmos preceitos também encontramos em Freire.

Cabe realizar uma ressalva, já expressa por Rousseau em *Emílio*: não podemos avaliar o produto dessa educação a partir dos nossos (ROUSSEAU, 2017a). Isso porque a educação de Rousseau não foi experimentada em grande escala social a ponto de serem percebidos os seus efeitos. Semelhante cenário encontra a proposta educativa de Paulo Freire no Brasil, cuja teoria e prática são apresentadas e discutidas a seguir de modo a possibilitar a aproximação dos dois autores para a apreciação de suas propostas que se configuram como um inédito viável da educação mundial, o qual nos ocuparemos a desvelar.

3 PAULO FREIRE: DA EDUCAÇÃO COMO SITUAÇÃO GNOSIOLÓGICA

[...] a “educação como prática da liberdade” é, sobretudo e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. Aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes. (FREIRE, 2015a, p. 104)

Trataremos a seguir das bases da teoria e da prática educativa de Paulo Freire, o qual tendo trabalhado, estudado e analisado as condicionantes e características da contextualização, da dialogação e da conscientização no ensino, propôs uma ação pedagógica, histórica/social e cultural coerentemente democrática.

O autor compreende a educação, chamada autêntica, porque progressista e democrática, como a que explora os objetos cognoscíveis partindo dos que fazem parte do contexto concreto vivido pelos educandos, em um processo dialógico no qual os educadores são partícipes humildes e promovem a análise reflexiva crítica sobre a realidade, pela qual é possibilitada a conscientização, pela emergência da práxis. Por isso tratamos em três subtítulos deste capítulo da educação contextualizada, da educação dialógica e da educação conscientizadora, explicitando seus elementos fundantes, relevância e ocorrência autêntica, segundo os preceitos freireanos.

O estudo é iniciado pela apresentação cronológica da vida do autor, feita no primeiro subtítulo, o que permite uma análise hermenêutica de sua obra prática e teórica, no que tange a sua temporalidade e contextualidade, e avança para a questão política pela discussão em torno do tema democracia no subtítulo que o é subsequente. A percepção do autor sobre o tema se faz essencial para a proposição desta tese, cujos caminhos serão feitos a conhecer neste momento. Encerra o capítulo o subtítulo que trata do conceito de amorosidade enérgica, elaborado pela autora da tese e seu orientador na ocasião de sua dissertação de mestrado (FERREIRA, 2016), a respeito do desenvolvimento de uma prática pedagógica verdadeiramente freireana.

3.1 PAULO FREIRE – A HISTÓRIA DE VIDA E A ÉPOCA POR ELE VIVIDA

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife, Pernambuco, em 19 de setembro de 1921 e ali viveu até os dez anos de idade, conforme relata em sua autobiografia (FREIRE, 2013c). Ele, o quarto e último filho do oficial da Polícia Militar Joaquim Temístocles Freire e da dona de casa Edeltrudes Neves Freire, foi alfabetizado pelos pais, desenhando palavras com gravetos no chão de terra, no quintal da casa em que residia em Recife (FREIRE, 2013c). Seus pais – descritos por Freire como: ele “espírita, sem ser membro de grupos religiosos, bom, inteligente, capaz de amar”; e ela: “católica, doce, boa, justa” – o ensinaram, também, a fazer algo que marcaria sua trajetória profissional e pessoal: “com eles aprendi o diálogo que tentei cultivar com o mundo, com os homens, com Deus” (FREIRE, 2016, p. 37).

Freire gozou, em sua cidade natal, da infância típica de um “menino de classe média”, tendo ali estudado em uma escola particular e em um Grupo Escolar (HADDAD, 2019, p. 27-29). No entanto, ele e sua família mudaram-se de Recife para Jaboatão, em “1932, como quem buscava salvação” (FREIRE, 2013c, p. 57). A pobreza e a ameaça de fome passaram a assombrar Freire quando a estabilidade financeira da sua família foi comprometida pelos impactos da crise econômica de 1929.

A quebra da Bolsa de Nova York afetou o Brasil pelo café. Este era o produto que o mercado brasileiro mais exportava e na crise de 29 sua demanda caiu e uma grande desvalorização atingiu seu preço de venda. Proprietários de terra, colonos e grande parte dos comerciantes do país sofreram com a baixa econômica. Mesmo que o Brasil nunca tenha perdido o posto, que ocupa até hoje, de maior produtor mundial de café (ABIC, 2020), somente após o fim da Segunda Guerra Mundial os preços do café brasileiro voltaram aos valores praticados antes desta crise. (RIBEIRO, 2004)

Freire sentiu os impactos da crise norte americana, porque era um tio materno, padrinho dele, que enviava recursos regularmente à sua família desde que seu pai passou a enfrentar dificuldades para sustentar a família quando, em 1924, foi reformado devido a uma dilatação da veia aorta. Assim, o impacto da crise econômica de 1929 atingiu o padrinho benfeitor, Rodovalho (que vivia do comércio de secos e molhados), tornando insustentável a vida da família de

Freire em Recife, que precisou mudar-se para Jaboatão dos Guararapes, no Morro da Saúde, onde o custo de vida era menor (FREIRE, 2013c).

Deixar Recife, em 1932, a casa relativamente grande onde nasci, meu primeiro mundo, e ir para Jaboatão, foi uma experiência traumática, apesar da curiosidade que a mudança em si pudesse causar. [...] O fato é que a mudança, naquela manhã de abril, me arrancava de meus cantos preferidos, me separava das árvores mais íntimas, do canário que cantava toda manhã cedinho na cumeeira da casa, dos companheiros com quem brincava. [...] Hoje sei. Viva na verdade, naquele instante, a segunda experiência de exílio semiconsciente. A primeira fora a de minha chegada ao mundo assim que deixei o útero de minha mãe. (FREIRE, 2013c, p. 72-73)

Na cidade de Jaboatão, Joaquim conversou muito com seu filho caçula sobre a “política brasileira” e teceu “críticas à separação entre trabalho manual e trabalho intelectual” (FREIRE, 2013c, p. 82).

Meu pai e meu tio Monteiro estariam hoje, como ontem estiveram, contra a opressão das classes trabalhadoras, em defesa dos fracos, contra a arrogância dos poderosos, pasmos de sua insensibilidade, lutando ao lado dos milhões de brasileiros e brasileiras que repetem, ao longo da nossa história, a sua repulsa ao arbítrio. (FREIRE, 2013c, p. 88)

As conversas inspiradoras que tinha próprio com o pai e as que ouvia entre seu pai e seu tio, mantiveram-se presentes na memória de Freire, como ele relata no livro *Cartas a Cristina*, mesmo após a morte de Joaquim. Joaquim faleceu em 1934, como consequência da dilatação da veia aorta, a mesma que o reformou (FREIRE, 2013c).

A morte do pai marcou o início de um período ainda mais humilde da história familiar de Freire, pois “a mãe passou a receber uma pensão menor como viúva do que a que o pai recebia como policial militar aposentado por invalidez” (HADDAD, 2019, p. 30). Freire então experimentou, junto aos seus irmãos e mãe, a ameaça da “fome real, concreta, sem data marcada para partir” (FREIRE, 2013c, p. 44).

Quantas vezes fui vencido por ela sem condições de resistir a sua força, a seus “ardis”, enquanto procurava “fazer” os meus deveres escolares. Às vezes me fazia dormir, debruçado sobre a mesa em que estudava, como se estivesse narcotizado. E quando, reagindo ao sono que me tentava dominar, escancarava os olhos que fixava com dificuldade sobre o texto de história ou de ciências naturais – “lições” de minha escola primária –, as palavras eram como se fossem pedaços de comida. (FREIRE, 2013c, p. 44, grifos do autor)

Freire estava, naquele momento, longe ainda de ser o grande educador que se tornou, mas viver a experiência da fome e da pobreza lhe permitiu “compreender quão difícil era para meninas e meninos proletários, submetidos ao rigor de uma fome [...] alcançar um razoável índice de aprendizagem” (FREIRE, 2013c, p. 45).

A fome no Brasil é uma questão histórica e suas raízes estão no processo histórico-político da formação da economia brasileira desde o período colonial. De acordo com Silva e Sá (2006), entre os fatores propulsores da problemática da fome no Brasil está o fato de que a população brasileira foi levada a abandonar a policultura para dar lugar às monoculturas para exportação, o que aumentou o preço dos alimentos consumidos internamente e provocou a diminuição da diversidade, bem como da quantidade, da alimentação dos brasileiros. Esta precariedade pôde ser verificada em uma pesquisa realizada no Recife, em 1980:

De acordo com Vasconcelos (2001) à época da realização do inquérito *As condições de vida da classe operária no Recife*, de autoria de Josué de Castro (1980), a cidade possuía cerca de 700 mil habitantes, dos quais aproximadamente 230 mil viviam nos chamados mocambos, localizados nos mangues e nos arredores da cidade, denotando a precocidade dos processos de urbanização desordenada da cidade e de marginalização de significativa parcela de sua população. E que isso era fruto de dois grupos de causas como as secas periódicas do sertão nordestino e os salários miseráveis das zonas das usinas. Assim, os principais achados do inquérito dietético realizado em 1932 revelaram que: 1) a dieta era quase exclusivamente formada de farinha com feijão, charque, café e açúcar, denotando uma 'terrível monotonia' alimentar, pela falta de variedade dos alimentos que a compunham; 2) o consumo de leite e frutas, em quantidades 'irrisórias', foi verificado em apenas 19% e 16% das famílias, respectivamente, significando que 80% da população não consumiam quase nenhum alimento do grupo dos 'protetores'; 3) o consumo calórico médio verificado foi de 1.645 calorias diárias, muito aquém das necessidades energéticas diárias de um adulto normal da região estabelecida em 2.640 calorias; 4) o consumo de carboidratos era proporcionalmente excessivo, em detrimento do baixo consumo de proteínas, cuja média foi de 62 gramas diários, sobretudo daquelas de origem vegetal — oriundas do feijão, milho e da farinha de mandioca; 5) o baixo consumo de lipídios, correspondendo a cerca de 13 gramas diárias, simbolizava também a deficiência de vitaminas lipossolúveis da dieta; e 6) o consumo de minerais, particularmente cálcio e ferro, e de vitaminas hidrossolúveis também encontrava-se muito abaixo das recomendações nutricionais. (SILVA; SÁ, 2006, p. 50)

A fome que assombrou Freire, todavia, também lhe permitiu, perceber que estas condições extremas “geram nos e nas que as vivem saberes sem os quais não lhes seria possível sobreviver” e que são fundamentais à sua educação, pois

é por este “saber fragmentário do mundo de onde afinal transitaríamos até o saber mais sistematizado, que cabe à escola trabalhar” (FREIRE, 2013c, p. 46).

Cerca de dois anos mais tarde, “entre 1935 e 1936, houve uma real melhora [na vida financeira familiar] com a participação de Armando”, irmão mais velho de Freire (FREIRE, 2013c, p. 125, grifo nosso). Foi possível então, à Edeltrudes preocupar-se com a continuação dos estudos do filho caçula, já que “quando chegou o momento de frequentar o ensino secundário, não havia escola para ele [em Jaboatão⁴³], e assim “sua mãe precisou fazer um esforço extra e matriculá-lo em um colégio privado em Recife [...] já com dezesseis anos, com a escolaridade defasada” (HADDAD, 2019, p. 30, grifo nosso).

Era então aluno do Colégio Oswaldo Cruz, um dos melhores estabelecimentos de ensino do Recife, na época. Dr. Aluizio Araújo, seu diretor, após conversar com minha mãe, no fim de uma peregrinação por educandários recifenses à procura de alguém que aceitasse seu filho como aluno gratuito, dera a ela o tão esperado sim. (FREIRE, 2013c, p. 109).

Como aluno bolsista no Colégio Oswaldo Cruz – cujo diretor era pai de sua futura segunda esposa, Nita Freire (FREIRE, 2012) –, Freire estudou por sete anos na instituição – cinco deles no chamado ciclo *fundamental* do ensino secundário e os outros dois no chamado ciclo *complementar* Pré-jurídico⁴⁴, de caráter propedêutico –, até concluir seus estudos aos 21 anos (FREIRE, 2013c). Por acessar esta etapa da escolarização já com idade para estar a concluindo e pelo seu “gosto pela leitura e o deleite da convivência com livros” (FREIRE, 2013c, p. 128), destacou-se entre os demais alunos, tendo se tornado “auxiliar de disciplina durante o curso Pré-jurídico” (HADDAD, 2019, p. 32). Não deixou, no entanto, de enfrentar as dificuldades de estar em um ambiente social distante financeiramente do seu – “muitas vezes me senti inibido [...]. Não eram elas ou

⁴³ Freire esclarece: “Jaboatão, 1932. Nenhuma escola secundária. Os e as que tinham recursos para frequentar escolas deste grau deveriam deslocar-se para o Recife num trem pachorronto, que fazia o percurso, dezoito quilômetros, em quarenta e cinco minutos”. (FREIRE, 2013c, p. 103).

⁴⁴ Ana Maria Araújo Freire in FREIRE (2014b, p. 283) esclarece: “O *Complementar* se subdividia em três seções, dependendo de qual curso de nível superior fosse o secundarista seguir após a conclusão desse 2º Ciclo. Assim, os estabelecimentos de ensino [...] ofereciam os cursos pré-jurídico, pré-médico e pré-engenharia. Não existindo ainda nesse período no Brasil cursos de educação e formação de professores em grau superior, todos e todas as pessoas que se inclinavam para uma formação dentro das ciências humanas necessariamente tinham que cursar o “2º ciclo secundário pré-jurídico” e após este a própria Faculdade de Direito” (grifos da autora).

eles [os colegas] que me agrediam, era a realidade difícil que me achava” (FREIRE, 2013c, p. 108, grifo nosso).

Refletiu então sobre as “estórias de assombrações [...] que cercavam a cidade de Jaboatão”, e considerou que “uma das possibilidades que têm os oprimidos, em culturas de dominação e em momentos pré-tecnológicos, operando no nível imaginário, é atribuir sofrimento, padecimento como castigo divino” (FREIRE, 2013c, p. 96), mas “o ideal” é que a aceitação manifesta destes mal assombramentos passem “a ser substituídos pela presença viva dos oprimidos, das classes populares na transformação do mundo” (FREIRE, 2013c, p. 97). Freire então seguiu agindo em conformidade com o que acreditava: tomou sua história nas mãos, transformou-a, e lutou pela transformação do mundo.

Pouco tempo após concluir o curso secundário tornou-se professor, voltou a morar em Recife, iniciou o curso de Direito e casou-se. Seu primeiro emprego como professor foi lecionando aulas de língua portuguesa no Colégio Oswaldo Cruz (FREIRE, 2013c, p. 126). Já a mudança de residência se deu “em situação indiscutivelmente superior” à anterior, pois que os filhos todos adultos e trabalhando “mantinham a família capaz de enfrentar as despesas normais da casa” (FREIRE, 2013c, p. 126). Freire considerou, ao escrever *Cartas a Cristina*, que “os saberes indecisos que se gestaram nas vivências de Jaboatão se entregaram à possibilidade de uma reflexão mais crítica e mais trabalhada que a volta ao Recife propiciava” (FREIRE, 2013c, p. 132).

Na Faculdade de Direito de Recife iniciou os estudos em 1943 e durante o curso casou-se com Elza, uma de suas alunas particulares que “o havia procurado para se aperfeiçoar em língua portuguesa, pois prestaria um concurso em breve. Das aulas nasceu um encantamento entre os dois, que se desdobrou em namoro e casamento” (HADDAD, 2019, p. 33-34).

Elza, nascida e criada em “uma família de classe média alta de Recife”, já era “professora primária e funcionária da rede estadual de ensino” ao casar-se com Freire (HADDAD, 2019, p. 34).

Como tinha uma vocação irresistível para ser pai de família, casei-me aos vinte e três anos, com Elza Maria Costa Oliveira, de Recife, hoje Elza Freire, também católica. Com ela continuei o diálogo que aprendi com meus pais. Tivemos cinco filhos, três meninas e dois meninos, com os quais nosso campo de diálogo se ampliou. (FREIRE, 2016, p. 39)

Conciliando o final do curso de direito – que concluiu, mas optou por não exercer a profissão (FREIRE, 2016, p. 40) – com a vida de casado, Freire começou a trabalhar no Sesi (Serviço Social da Indústria) de Pernambuco, “onde permaneceria por dez anos, envolvido numa prática político-pedagógica” de cunho “assistencial” e “formador” da classe trabalhadora, realizando, portanto, um trabalho diverso àquele do ideário fundante da instituição (FREIRE, 2013c, p. 133).

Do ponto de vista dos interesses da classe dominante, que, num momento inteligente de sua liderança, teve a ideia de criar o Sesi, como instituição patronal, seria fundamental que ele, de assistencial, virasse assistencialista. Isto implicaria que a tarefa pedagógica, acompanhando a prática assistencial, jamais se fizesse de forma problematizante. Nada, portanto, que girando em torno da assistência médica, esportiva, escolar, jurídica, deveria propor aos *assistidos* discussões capazes de desocultar verdades, de desvelar realidades, com que poderiam os *assistidos* ir tornando-se mais críticos na sua compreensão dos fatos. (FREIRE, 2013c, p. 134-135, grifos do autor).

Ao ideário do Sesi, Freire sobrepôs o seu próprio, baseado nas experiências que viveu e sobre as quais refletiu, na promoção de uma educação progressista e de “uma instituição aberta, viva, curiosa” (FREIRE, 2013c, p. 191). Preocupou-se “como diretor do Departamento de Educação e Cultura do Sesi de Pernambuco e, em seguida, em sua superintendência, de 1946 a 1954” (FREIRE, 2016, p. 40) em democratizar a “maneira de compreender o ensinar”, a superar a “transferência mecânica dos conteúdos”, a promover o “respeito à identidade cultural dos educandos” (FREIRE, 2013c, p. 146) e avaliar a prática “à maneira de círculos de pais e professores” (FREIRE, 2013c, p. 157).

Meu sonho era ir rompendo com as estruturas autoritárias tão presentes a nossa formação, era ir superando o assistencialismo da instituição, que, em alguns de meus relatórios da época, chamei de “papainoelismo”, era ir democratizando, tanto quanto possível nossa prática. (FREIRE, 2013c, p. 158, grifo do autor).

O período de trabalho no Sesi configurou-se como um momento de difícil alinhamento entre a defesa da teoria de uma educação libertadora com a qual ele já se identificava, e a prática desta educação num sistema de ensino intimamente ligado à sociedade capitalista, pois revelava os fortes conflitos existentes entre opressores e oprimidos. Foi precisamente neste momento em que Freire aprendeu “a como lidar com a tensa relação entre a prática e a teoria”

(FREIRE, 2013c, p. 173) no contexto educacional brasileiro permeado de heranças coloniais em que se faz necessário uma revolução crítica do pensamento e da ação (tema que explorou na tese que defendeu ao participar do concurso para seleção de professor na Universidade de Recife).

Foi esse o tema central da tese acadêmica que defendi, em 1959, na então Universidade do Recife, hoje Federal de Pernambuco – “Educação e Atualidade Brasileira”, de que aproveitei parte no meu primeiro livro *Educação como prática da liberdade*. (FREIRE, 2013c, p. 143, grifos do autor)

Freire considerou o período em que trabalhou no Sesi como o “tempo fundante” de seu pensamento e prática educacional (FREIRE, 2013c, p. 134), que pode, em seguida, explorar nos “momentos basilares” que viveu “no Recife e a partir do Recife” (FREIRE, 2013c, p. 134), no Movimento de Cultura Popular (MCP). A este respeito declarou: “a prática intensa e extensa, sobre que tanto refleti, no Sesi, me possibilitou um certo conhecimento que viria a ser de fundamental importância para o desenvolvimento de minhas realizações no MCP” (FREIRE, 2013c, p. 174-175).

O Movimento de Cultura Popular “nasceu oficialmente no Recife em 13 de maio de 1960”, da “vontade política de Arraes”⁴⁵ de criar um “serviço de natureza pedagógica, movido pelo gosto democrático de trabalhar *com* as classes populares” (FREIRE, 2013c, p. 175, grifo do autor). Freire fez parte do grupo que projetou o movimento, que mesmo “influenciado por *Peuple et Culture*”⁴⁶ efetivou-se como “radicalmente nordestino e brasileiro” (FREIRE, 2013c, p. 178).

As únicas armas de que, na verdade, dispúnhamos no MCP eram a nossa certeza em torno das profundas injustiças da sociedade brasileira, o empenho com que nos entregávamos à luta democrática em defesa dos direitos humanos e a nossa confiança numa educação progressista que, não sendo pensada como alavanca das transformações sociais, tampouco era entendida como puro reflexo delas. (FREIRE, 2013c, p. 185)

⁴⁵ Miguel Arraes foi Prefeito da cidade de Recife/PE, pelo Partido Social Democrático (PSD), entre os anos 1959 a 1962 (BRASIL, 2020b).

⁴⁶ *Peuple et Culture* (Povo e Cultura, em livre tradução da autora) foi um movimento desenvolvido na década de 1940 por Joffre Dumazedier, na Escola dos Jovens Executivos de Uriage, na França, cujo entusiasmo partia da consideração de que “la culture part de la vie et doit retourner à la vie”, em livre tradução da autora: “a cultura começa na vida e deve retornar à vida” (CHASSON, 1995, p. 25).

Assim, “um dos objetivos explícitos do movimento era a preservação das tradições da cultura popular”, numa “prática educativa realmente democrática”, pois “o ideal” era “a promoção da consciência rebelde em consciência revolucionária” (FREIRE, 2013c, p. 186-187).

Trazendo consigo, do Sesi, “práticas democráticas em que o processo de conhecimento era vivido dialogicamente”, fez nascer no MCP os “Círculos de Cultura” (FREIRE, 2013c, p. 191-192). Estes eram como rodas de conversa, promovidas pela equipe do movimento, a que se chamava *educadores*⁴⁷, e as pessoas que do debate desejavam participar, os *educandos*⁴⁸. Os diálogos, nestes círculos, giravam em torno de “assuntos fundamentais” que partiam de um “levantamento temático” realizado entre os participantes (FREIRE, 2013c, p. 193).

Os Círculos de Cultura eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimentos em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimento feitas pelo educador a ou sobre o educando. Em que se construíam novas hipóteses de leitura de mundo. (FREIRE, 2013c, p. 192)

Alguns temas, percebeu Freire, recorriam entre os debates, baseados no levantamento feito do “universo de curiosidade das áreas populares de Recife nos anos 60”, eram eles: “nacionalismo, democracia, desenvolvimento, imperialismo, voto analfabeto, reforma agrária, remessa de lucros para o estrangeiro, analfabetismo, excluídos da educação, entre outros” (FREIRE, 2013c, p. 193). Ao valorizar a cultura do povo, Freire viu florescer naquele povo a leitura e a escrita do mundo; destas, por sua vez, Freire percebeu a necessidade de que eles também dominassem a leitura e escrita de palavras. Decorre disso a empreitada posterior de Freire: a alfabetização de jovens e adultos na cidade de Angicos/RN.

Mas antes de chegar a Angicos, Freire levou o que aprendeu no MCP para o seu trabalho na Universidade do Recife, em que criou e chefiou o “Serviço de Extensão Cultural da universidade” (SEC) com a intenção de “estender sua ação [da universidade] às áreas não acadêmicas, mas escolarizadas, [...] e juntar

⁴⁷ Educador, porque “enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando” (FREIRE, 2013a, p. 95-96).

⁴⁸ Educando, porque “ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2013a, p. 96).

a de áreas populares” (FREIRE, 2013c, p. 208, grifo nosso), por meio dos Círculos de Cultura, prevendo “ampliá-los e reforçá-los” (FREIRE, 2013c, p. 215).

Com este serviço buscava enfraquecer o discurso “que exalta apenas a reflexão teórica e nega a importância da prática” (FREIRE, 2013c, p. 209), adotando o lado da “aposta na capacidade de as classes populares se mobilizarem, se organizarem, de assumir-se e de saber” (FREIRE, 2013c, p. 215, grifo do autor). Essa “tese político-pedagógica tinha assim um fundamento ético e um científico e filosófico” (FREIRE, 2013c, p. 216), e foi ela que *suleou* a teoria e prática educativa de Freire.

Em “1963”, Freire recebeu o convite para, “no Rio Grande do Norte, enfrentar o analfabetismo”, com “verbas da Aliança para o Progresso⁴⁹ destinadas à educação” (FREIRE, 2013c, p. 219-220). Ele estava inteirado dos interesses do povo que participava dos encontros do MCP, bem como sabia da condição de analfabetismo que assolava o nordeste do Brasil à época⁵⁰, e por isso não se eximiu do convite que lhe foi feito e trabalhou para levar seus círculos de cultura à alfabetização de jovens e adultos no projeto mantido pela Aliança.

Solicitou a “aceitação do governo do estado do Rio Grande do Norte” (FREIRE, 2013c, p. 220), a qual obteve juntamente com um pedido do então governador, Aluizio Alves⁵¹: “que fosse Angicos a cidade escolhida para a experiência” (FREIRE, 2013c, p. 223), pois era sua cidade natal. Freire, então, reuniu uma “liderança universitária”, a quem atribuiu a responsabilidade de selecionar “vinte candidatos” (FREIRE, 2013c, p. 223), que viriam a ser os educadores do projeto. Estes, por sua vez, participariam de um “curso de formação a ser dado em Natal pela equipe do SEC” (FREIRE, 2013c, p. 223). E assim começou a mais memorável experiência de trabalho desenvolvida por Paulo Freire.

⁴⁹ “Programa de assistência ao desenvolvimento socioeconômico da América Latina formalizado quando os Estados Unidos e 22 outras nações do hemisfério, entre elas o Brasil, assinaram a *Carta de Punta del Este* em agosto de 1961. De acordo com o documento, os países latino-americanos deveriam traçar planos de desenvolvimento e garantir a maior parte dos custos dos programas, cabendo aos EUA o restante. A administração dos fundos norte-americanos competia em sua maior parte à *United States Agency for International Development* (USAID — Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)” (DICIONÁRIO CPDOC/FGV, 2020, grifos do autor).

⁵⁰ O nordeste, “em 1962”, era a “região mais pobre do Brasil – 15 milhões de analfabetos sobre 25 milhões de habitantes” (FREIRE, 2016, p. 43).

⁵¹ Aluizio Alves foi governador do Estado do Rio Grande do Norte, pelo Partido da União Democrática Nacional (UDN), no período entre os anos 1961 a 1966 (BRASIL, 2020a).

Tivemos trezentos educandos em Angicos, alfabetizadas e alfabetizados, distribuídos entre quinze círculos de cultura instalados em salas de escola ou casas da cidade. [...] trezentas pessoas, de diferentes idades, aprenderam a escrever e a ler, debatendo problemas locais, regionais e nacionais. (FREIRE, 2013c, p. 223-224)

A experiência foi bem-sucedida, “300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias” e o trabalho de alfabetização de jovens e adultos promovido nos Círculos de Cultura “impressionou a opinião pública” (FREIRE, 2016, p. 43), o que motivou o governo Federal a aliar-se ao movimento.

Decidiu-se aplicar o método em todo o território nacional, mas desta vez com o apoio do Governo Federal. E foi assim que, entre junho de 1963 e março de 1964, foram realizados cursos de formação de coordenadores na maior parte das Capitais dos Estados brasileiros [...]. O plano e ação de 1964 previa a instalação de 20.000 círculos de cultura, capazes de formar, no mesmo ano, por volta de 2 milhões de alunos. (Cada círculo educava, em dois meses, 30 alunos). (FREIRE, 2016, p. 43-44, grifos do autor)

A ação federal, planejada para ser aplicada em 1964, provocaria o aumento no número dos eleitores, por alfabetizar o povo “no Estado de Sergipe, por exemplo, o plano devia acrescentar 80.000 eleitores aos 90.000 existentes; em Pernambuco, o número de votantes passaria de 800.000 a 1.300.000 etc.” (FREIRE, 2016, p. 46). Mas pelos Círculos de Cultura promoverem uma educação progressista, que objetivava “preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho” (FREIRE, 2016, p. 47), Freire e seu projeto tornaram-se uma ameaça à manutenção do *status quo*, “um risco real” (FREIRE, 2016, p. 46).

Decorre disso que Freire tenha passado de amigo da nação à inimigo do Estado quando o governo ditatorial assumiu o Estado brasileiro, em 1964. Sua proposta de educação das massas, pela valorização de sua cultura que promovia a reflexão crítica sobre seu contexto, o fez ser perseguido e exilado pelos militares que estavam, então, no poder. Freire foi atacado com acusações de subversão, chamaram-no de “traidor de Cristo e do povo brasileiro”, compararam-no a “Hitler, Perón e Mussolini” (FREIRE, 2016, p. 41). Precisou exilar-se. Tudo isso para afastar a proeminência de um povo, que saindo de sua ingenuidade, por meio da educação, não aceitaria mais um Estado corrupto, opressor de sua dignidade e salteador de seus direitos como cidadãos.

O golpe não somente interrompeu abruptamente todo o esforço que empreendíamos no campo da educação de adultos e da cultura popular, como também me levou a ficar preso por aproximadamente setenta dias (com tantos outros engajados no mesmo esforço). Durante quatro dias, fui submetido a interrogatórios que continuaram nos IPM [inquéritos da Polícia Militar] do Rio, dos quais me livreí ao buscar refúgio na Embaixada da Bolívia, em setembro de 1964. Na maior parte dos julgamentos aos que fui submetido, o que se queria provar, além de minha “ignorância absoluta” (como se houvesse uma ignorância absoluta ou uma sabedoria absoluta; esta última só existe em Deus), era o perigo que eu representava. (FREIRE, 2016, p. 41, primeiro grifo nosso, segundo do autor)

Enquanto estive exilado, passando pela Bolívia, pelo Chile, pelos Estados Unidos e pela Suíça, estive carregado “de marcas culturais, de lembranças, de sentimentos, de dúvidas, de sonhos rasgados, mas não desfeitos, de saudades” (FREIRE, 2014b, p. 17), a partir das quais publicou duas de suas mais célebres obras *Educação como prática da liberdade* (1965) e *Pedagogia do Oprimido* (1968). No primeiro, escreve a respeito do “esforço educativo que desenvolveu” nas “condições especiais da sociedade brasileira” (FREIRE, 2019, p. 51); no segundo, sobre o resultado de suas “observações nestes cinco anos de exílio” (FREIRE, 2013a, p. 31).

No Chile, os Círculos de Cultura de Freire e o método de alfabetização aplicado em Angicos chamaram atenção e foram utilizados pelo Escritório de Planejamento para a Educação de Adultos⁵², colaborando para que o país fosse, no final dos anos 1960, “designado [pela UNESCO] como uma das cinco nações a melhor superar o problema do analfabetismo” (FREIRE, 2016, p. 51, grifo nosso). Nos Estados Unidos, Freire estudou e palestrou em grandes universidades e mesmo recebendo “convites de universidades americanas para que continuasse a trabalhar no país” optou “seguir para a Europa” (HADDAD, 2019, p. 105). Na Suíça,

Freire est entré en contact avec Waldo A. Cesar, responsable principal de la Commission Église et Société, soutenue par le Conseil Œcuménique des Églises au Brésil. Il a également rencontré Richard Shaul, Rubem Alves, Claudius Ceccon (avec lequel il va fonder plus tard l'IDAC à Genève, en 1975), qui ont joué un rôle important dans la création, en 1961, de la Commission Église et Société en Amérique latine (Iglesia y Sociedad en America Latina – ISAL), dont les

⁵² O Escritório de Planejamento para a Educação de Adultos foi criado no Chile em 1965, tendo como principal representante o jovem militante democrata-cristão Waldoms Cortès (FREIRE, 2016, p. 49).

*participant-es ont facilité l'engagement de Freire au Conseil Œcuménique des églises en 1969-1970*⁵³. (MESQUIDA, 2020, p. 28)

Quando, em “1974, Paulo foi convidado a conhecer e apoiar o trabalho de alfabetização na Guiné-Bissau”; o “núcleo do Idac” (HADDAD, 2019, p. 114) participou do projeto. Guiné-Bissau vivia, naquele momento, “o processo de democratização do país e de descolonização da África anteriormente mal chamada portuguesa” (FREIRE, 2014b, p. 241). Ali Freire contribuiu com “o debate em torno deste problema fundamental – o do sistema educacional enquanto herança colonial” (FREIRE, 1978a, p. 10) e com a proposição de “uma mudança na grade curricular com o objetivo de ‘descolonizar’ o ensino e promover a ‘reafricanização’ das novas gerações” (HADDAD, 2019, p. 126, grifos do autor). Destas experiências, Freire escreveu o livro *Cartas à Guiné-Bissau* (1978a), no qual oferece “uma visão mais ou menos dinâmica das atividades” (FREIRE, 1978a, p. 10) que desenvolveu no país.

Na esteira do trabalho iniciado na Guiné-Bissau, surgiram convites para o Idac atuar em Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Angola, países que pouco antes também haviam conquistado a independência. Enquanto esteve à frente do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas, Paulo realizou 34 viagens ao continente africano – passou 355 dias na África, quase um ano somados os períodos de suas estadias, ora breves, ora mais extensas. (HADDAD, 2019, p. 128)

Por onde passou, Freire ocupou-se de “desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança”, esta que é “uma das tarefas do educador progressista” (FREIRE, 2014b, p. 16). Freire esteve exilado do Brasil por 16 anos até ser readmitido no território de sua própria nação em 1980 (BEISIEGEL, 2010).

Paulo Freire viajou para o Brasil em agosto de 1979. Voltou definitivamente para o país em junho de 1980. Vinculou-se à PUCSP e também à Unicamp. Durante um largo período dedicou-se ao ensino, à orientação de alunos e a um intenso debate intelectual em congressos, encontros, conferências, entrevistas e conversas. Preparou a edição de livros e atendeu a numerosos convites para atividades acadêmicas no exterior. Não obstante críticas e resistências

⁵³ Tradução da autora: “Freire entrou em contato com Waldo A. Cesar, principal responsável da Comissão Igreja e Sociedade (*Église et Société*), mantida pelo Conselho Ecumênico das Igrejas do Brasil. Ele também encontrou Richard Shaul, Rubem Alves, Claudius Cecon (com o qual ele vai fundar mais tarde o IDAC em Genebra, em 1975), que desenvolveu um papel importante na criação, em 1961, da Comissão Igreja e Sociedade na América Latina (Iglesia y Sociedad en América Latina - ISAL), na qual os participantes facilitaram o engajamento de Freire no Conselho Ecumênico das Igrejas em 1969-1970”.

de natureza diversa, o período assiste à consolidação do reconhecimento nacional e internacional da relevância de sua produção. Além de outros prêmios e homenagens, recebeu títulos de doutor *Honoris Causa* em cerca de três dezenas de universidades no Brasil, na América e na Europa. (BEISIEGEL, 2010, p. 111)

Após retornar ao Brasil, fica viúvo de Elza, em 1986, e casa-se com Ana Maria Araújo, em 1988 (BEISIEGEL, 2010, p. 13). Freire então escreve, entre os anos 1988 a 1997, *Pedagogia da Esperança* (1992), “uma conversa sem fim, crítica, poética, filosófica, ética e humanística a propósito das visões suscitadas pela *Pedagogia do Oprimido*” (FREIRE, 2014b, p. 11, grifo do autor); *Professora sim, tia não* (1993), em que objetivou mostrar “que a tarefa da ensinante que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente” (FREIRE, 2013b, p. 28); *Política e educação* (1993), em que realiza uma “reflexão político-pedagógica” da educação (FREIRE, 2007, p. 13); *Cartas a Cristina* (1994), “um texto de memória” (FREIRE, 2013c, p. 11); *À sombra desta mangueira* (1995), em que registrou os pensamentos que tinha a respeito da *sua terra*: “libertação é possibilidade” (FREIRE, 2013d, p. 50); e *Pedagogia da Autonomia* (1996), em que desenvolve uma “reflexão sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser dos educandos” (FREIRE, 2014a, p.15); além de outras obras com colaboradores, em que Freire mantém o “espírito enraizado no agora” (FREIRE, 2013c, p. 24) enquanto escreve registrando e refletindo sobre o que viveu. Considerou sua trajetória consciente no mundo, a partir de “dois momentos significativos” (FREIRE, 2013c, p. 42):

1) o de, experimentando-me na carência, não ter caído no fatalismo; 2) o de, nascido numa família de formação cristã, não ter me orientado no sentido de aceitar a situação como sendo a expressão da vontade de Deus, entendendo, pelo contrário, que havia algo errado no mundo e que este precisava de reparo. (FREIRE, 2013c, p. 42)

Freire, “até 1997, deu sequência a suas intensas atividades na produção de livros, ensaios, artigos, conferências, entrevistas e diálogos com outros intelectuais” (BEISIEGEL, 2010, p. 15). No dia 02 de maio, daquele ano, veio a falecer vítima de um infarto agudo (HADDAD, 2019, P. 216), deixando um legado teórico-prático que foi reconhecido pelo Brasil, pela lei nº 12.612/2012 que o declarou Patrono da Educação Brasileira (BRASIL, 2012), e por diversos outros países e instituições que lhe homenagearam desde então. Sua obra continuou sendo publicada por Ana Maria, sua segunda esposa, em forma de publicações

de texto inéditos em obras póstumas, como *Pedagogia da Indignação*, *Pedagogia dos Sonhos Possíveis* e *Pedagogia da Tolerância*, entre outros.

3.2 EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA – ENTRE AUTORIDADE E LIBERDADE NA RENÚNCIA À EXPECTAÇÃO E NA EXIGÊNCIA DA INGERÊNCIA

Se Paulo Freire teve como referência importante para pensar a democracia, e em particular a educação democrática, a obra de Zevedei Barbu (1919-1993), *Democracy and dictatorship: their psychology and patterns*⁵⁴ (New York: Grove Press, 1956), a sua principal referência foi certamente John Dewey e sua obra *Democracy and education*⁵⁵ (1916), a partir da convicção do autor de que democracia é liberdade. Para Dewey, a educação deveria estar voltada para desenvolver hábitos e atitudes democráticos. Ora, “Dewey não hesitava em afirmar que ‘a formação de certo caráter’ constituía ‘a única base verdadeira de uma conduta moral’, nem em identificar a ‘conduta moral’ com as práticas democráticas”, tampouco em ligar o desenvolvimento de todas estas qualidades à escola (WESTBROOK, 2010, p. 19, grifos do autor).

Freire, assim como Dewey, acreditava na educação para o exercício da cidadania e na experimentação de hábitos e atitudes democráticos na educação para que esta cidadania fosse possível. O salto para a democratização da sociedade previsto por Freire está justamente em “a democracia como forma de vida depender da educação para se transformar em democracia também como forma de governo” (MURARO, 2012, p. 11). Anísio Teixeira (1971), baseou-se em tais premissas para “definir, com Dewey, educação como o *processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras*” (p. 37, grifo do autor).

A confluência entre estes grandes educadores democráticos também é verificada na afirmação de Dewey de que a educação para a democracia depende de uma escola que eduque o aluno para que “seja um membro da sociedade, tenha consciência de seu pertencimento e para a qual contribua” (DEWEY, 1895, p. 224).

Vemos, então, que

Influenciada pela obra de Lucien Febvre, pela nouvelle pédagogie francesa de Célestin Freinet e Edouard Claparède, pelos escritos de

⁵⁴ Tradução da autora: Democracia e ditadura: sua psicologia e padrões.

⁵⁵ Tradução da autora: Democracia e educação.

Leszek Kolakowski, Karel Kosik, Erich Fromm, Antonio Gramsci, Karl Mannheim, Teilhard de Chardin, Franz Fanon, Albert Memmi, Jean Piaget, Amílcar Cabral e pela Teoria do personalismo cristão de Tristão de Ataíde e Emanuel Mounier (sem falar na obra clássica de Hegel, Marx, Rousseau e Dewey), a pedagogia de Freire é antiautoritária, dialógica e interativa, colocando o poder nas mãos de estudantes e trabalhadores. (McLAREN, 1999, p. 25)

Com estas bases fundamentais, a educação para a democracia em Freire exige opção política séria, tal como a posição moral apresentada por Dewey, ao afirmar: “[...] temos de ver que democracia significa a crença de que deve prevalecer a cultura humanística; devemos ser francos e claros em nosso reconhecimento de que a proposição é uma proposição moral” (DEWEY, 1970, p. 212).

Todavia, há uma discrepância no uso do termo democracia na atualidade, entre o que se apregoa e o que se pratica. Admitiu-se, na prática, como democrática a sociedade, ou instituição, que permite – ou melhor, *oferece*⁵⁶ – o voto. No entanto esta, que se configura como uma “democracia puramente formal”, não possibilita o “uso de espaços públicos” e, portanto, não culmina em ações adequadas “à vocação humana do *ser mais*”, que, para Freire, é a essência da democracia (FREIRE, 2013c, p. 233, grifo do autor).

Diz-se vocação humana de *ser mais* à “vocação natural da pessoa – a de ser sujeito e não objeto” (FREIRE, 2019, p. 78) e, portanto, à crença em que o homem⁵⁷ pode, desfrutando de sua liberdade não licenciada, fazer escolhas em relação a sua vida. Esta é uma crença humanista, “de caráter concreto”, que não nutrida por “visões de um homem ideal [...] não leve à procura de concretização de um modelo intemporal, uma espécie de ideia ou de mito, ao qual o homem concreto se aliene” (FREIRE, 2015a, p. 97).

Humanismo que, recusando tanto o desespero quanto o otimismo ingênuo é, por isso, esperançosamente crítico. E sua esperança crítica repousa numa crença também crítica: a crença em que os homens podem fazer e refazer as coisas; podem transformar o mundo. Crença em que, fazendo e refazendo, as coisas e transformando o mundo, os

⁵⁶ Na democracia “estritamente política” e “puramente formal”, o direito que “se oferece às massas populares é o do voto” (FREIRE, 2013c, p. 233).

⁵⁷ A palavra homem é a partir daqui empregada como sinônimo de seres humanos, respeitando a característica neutra a ela conferida pelo acordo ortográfico da língua portuguesa. Entenda-se, portanto, que o termo abarca tanto homens como mulheres. Freire defendeu a educação democrática não sexista, afirmando que a democracia depende que “as discriminações de raça, de sexo, de classe, sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa” (FREIRE, 2007, p. 27).

homens podem superar a situação em que *estão sendo* um quase *não ser* e passar a ser um *estar sendo* em busca do *ser mais*. (FREIRE, 2015a, p. 97, grifos do autor)

Permitir a vocação humana de *ser mais* é, portanto, permitir a democracia. Governos imperiosos são viabilizados pela alienação do pensamento e da atividade do povo. Governos democráticos são viabilizados pela participação do povo em processos políticos que não lhes sujeitem em controles autoritários.

Por isso, democrática é a sociedade ou instituição que atua em prol e a partir “da igualdade, do respeito aos demais, do direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo”, num regime que não negue “a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser” (FREIRE, 2013c, p. 223).

Liberdade, não licenciosidade, é, assim, um requisito fundamental à democracia, pois ela é, por sua vez, requisito fundamental à humanização. Todas estas partem da compreensão da vocação do ser humano para o *ser mais*, a quem não cabe controles despóticos e, por isso, estão “em favor da igualdade de direitos, em prol da superação das injustiças” (FREIRE, 2013c, p. 234). Da liberdade provém a análise necessária a respeito da autoridade, pois não é factível que a autoridade se perverta em autoritarismo em um ambiente que pretende ser democrático, assim o “povo aprofundando e solidificando a democracia contra qualquer aventura autoritária é o povo igualmente forjando a necessária disciplina sem a qual a democracia não funciona” (FREIRE, 2013b, p. 174-175).

A posição dialética e democrática implica, pelo contrário, a intervenção intelectual como indispensável à sua tarefa. E não vai nisto nenhuma traição à democracia, que é tão contraditada pelas atitudes e práticas autoritárias quanto pelas atitudes e práticas espontaneístas, irresponsavelmente licenciosas. (FREIRE, 2014b, p. 147)

Tanto a “ausência da disciplina pela negação da liberdade ou a ausência de disciplina pela ausência da autoridade” são caminhos profícuos à licenciosidade e ao autoritarismo, que impõe “ao homem o mutismo e a passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a ‘abertura’ de sua consciência, que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica” (FREIRE, 2019, p. 79, grifo do autor). Portanto, “no fundo, é através dessas relações entre autoridade e liberdade que se vão estabelecendo

os indispensáveis limites à autoridade e à liberdade” necessários à democracia (FREIRE, 2013c, p. 238). Assim, liberdade e autoridade são as bases da democracia, enquanto licenciosidade e autoritarismo são as provas de sua perversão.

A premissa validada por Freire é a de que “nenhuma sociedade alcança a plenitude democrática se não se estrutura legalmente para defende-se” (FREIRE, 2013c, p. 234). Decorre disso que não há regime democrático onde não há possibilidade de defesa contra a discriminação e a desumanização, haja vista que estes males pervertem e deterioram a democracia.

Há estruturas que se dizem democráticas, sem de fato sê-lo. As estruturas falsamente democráticas são, justamente, aquelas que negam a defesa à humanização, geralmente baseadas no “jogo ardiloso de falsas explicações”, na medida em que consideram uns “gente superior” e outros “gente inferior” (FREIRE, 2013c, p. 235). Estruturas que criam as lacunas em que se encaixam os opressores e os oprimidos; opressores que “violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser” (FREIRE, 2013a, p. 59). Estas estruturas, “*intelectualmente*, aceitam que se contradizem, mas, *visceralmente*, não se sentem em contradição” (FREIRE, 2013c, p. 235, grifos do autor). Provém disso que a educação, a saúde, a economia e tudo mais que é regido por uma estrutura falsamente democrática não possa ser autêntica e em prol do *ser mais*, pois o produto desta estrutura não é compatível com a verdade democrática, por estar submerso em tantas incoerências teórico-práticas quanto ela própria.

É, todavia, na possibilidade de defesa, pela participação popular efetiva⁵⁸ no diálogo político, que se observa a democracia. Os oprimidos, inclusive, “proibidos de ser” (FREIRE, 2013a, p. 59) mas “lutando por ser” promovem sua libertação, pela restauração da sua própria humanidade e a de seus opressores. Por isso que “ensinar democracia é possível” (FREIRE, 2013c, p. 244), ensinando a defender-se e a participar politicamente do mundo, tanto “em casa como na escola” (FREIRE, 2013c, p. 238), e “educação é um ato político” (FREIRE, 2013b, p. 83).

⁵⁸ Diz-se de algo não baseado na tolerância enquanto uma “concessão que gente bondosa e caridosa faz a gente ‘carente’” (FREIRE, 2013c, p. 235, grifo ao autor).

Práticas pedagógicas de “autoritarismo e licenciosidade não são caminhos que levem à democracia ou que a façam aperfeiçoar-se”, visto que o “ensino da democracia” implica em ela ser “ensaiada e experimentada” (FREIRE, 2013c, p. 245), em práticas pedagógicas que promovam o “*conhecer e reconhecer*” (FREIRE, 2013b, p. 176, grifos do autor). A “inexperiência democrática” pode acarretar uma “ambiguidade em face da liberdade e da autoridade”, de compreensão e conseqüentemente de comportamento (FREIRE, 2013b, p. 84). A prevalência de um pela dissolução do outro, entretanto, “é radicalidade democrática” (FREIRE, 2013b, p. 85), a que se evidencia por meio de uma autoridade que manipula, pois recaindo no autoritarismo não liberta – é falsa autoridade, portanto – nem tampouco por meio da liberdade espontaneísta, pois recaindo na licenciosidade não promove a práxis – sendo falsa liberdade. É, enquanto educadores e políticos, “na luta entre o dizer e o fazer em que nos devemos engajar para diminuir a distância entre eles” (FREIRE, 2013b, p. 91) para a democracia, para que a nossa ação seja coerente, ou nossa crença na vocação do ser humano para *ser mais* não tem inteireza.

Talvez possa alguém perguntar: e onde fica a vocação para o *ser mais*? Fica onde mulheres e homens a puseram ao longo da história de suas lutas. Fica na *natureza humana* como tal, historicamente condicionada. É exatamente por isso que o *ser mais* é *vocação*. Não é *dado dado*, nem *sina*, nem *destino certo*. É *vocação* como pode, distorcendo-se, virar *desumanização*. Por isso é que viver a *vocação* implica lutar por ela, sem o que ela não se concretiza. (FREIRE, 2013c, p. 242, grifos do autor)

Estruturas sociais não democráticas ou falsamente democráticas são perigosas à vocação para o *ser mais*, pois sendo contrárias a humanização são desumanizantes. Portanto, é preciso que cada ser humano esteja engajado em na luta pela humanização, de si e dos outros. É precisamente neste ponto que a educação se configura como característica intrínseca à sociedade democrática, haja vista que para realizar a humanização “que pressupõe a eliminação da opressão desumanizadora é absolutamente necessário ultrapassar as situações-limite, nas quais os homens são reduzidos ao estado de coisas”, o que se dá pelo exercício de análise de “uma situação concreta, existencial” (FREIRE, 2016, p. 62-63). Refletir sobre a realidade vivida se constitui, portanto, no primeiro passo para a humanização que permite a liberdade, essência da democracia.

A capacidade de refletir sobre a realidade, bem como o produto desta reflexão, depende, para Freire, da situação da consciência de um sujeito, que pode estar em três níveis: o da consciência intransitiva, o da consciência transitivo-ingênua e o da consciência transitivo-crítica. A consciência intransitiva “se caracteriza pela quase centralização dos interesses do homem em torno de formas mais vegetativas de vida”, por isso “escapa ao homem intransitivamente consciente a apreensão de problemas que se situam além de sua esfera biologicamente vital” (FREIRE, 2019, p. 81-82). A consciência transitivo-ingênua, por sua vez, “se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas”, aos quais responde-se com um “teor ainda mágico” (FREIRE, 2019, p. 83).

A consciência transitivo-crítica, no entanto, “se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais”, e “por se inclinar sempre a arguições” (FREIRE, 2019, p. 84). A partir deste último nível da consciência pode nascer a conscientização – que é colocar a consciência crítica no reconhecimento da situação concreta e empregá-la no plano da ação, igualmente concreta, na “luta contra os obstáculos à humanização” (FREIRE, 2013a, p. 158) e “humanização de todos” (FREIRE, 2013c, p. 252). É, também, a partir da consciência transitivo-crítica que é possível a emergência de “uma consciência popular democrática”, pois esta é, necessariamente, “permeável e crítica” (FREIRE, 2019, p. 107). A conscientização, então, é o objetivo de toda educação democrática e premissa de uma sociedade democrática. Adquirir consciência de si e da realidade, seria para Rousseau (2017a), o fazer-se a si mesmo na perspectiva também do outro consciente capa de julgar – exercer a crítica.

Esta posição transitivamente crítica implica num retorno à matriz verdadeira da democracia. Daí ser esta transitividade crítica característica dos autênticos regimes democráticos e corresponder a formas de vida altamente permeáveis, interrogadoras, inquietas e dialogais, em oposição às formas de vida “mudas”, quietas e discursivas, das fases rígidas e militarmente autoritárias [...]. (FREIRE, 2019, p. 84)

Ao admitir a vocação para o *ser mais*, admite-se a humanidade do outro. Ao compreendê-lo humano, permite-lhe a fala. O humanizado deixa, então, de ser o *infans*, que não fala, e passa a, dialogando, compor a assembleia popular

e, assim, participar das decisões políticas da sociedade. Eis o primeiro passo democrático. Todavia, a problemática não se encerra neste ponto. Para que as decisões sejam conscientes, e especialmente não restritas ao voto, é imperativo que a educação do homem seja tão democrática quanto se espera que seja a sociedade formada por ele.

As dimensões interdependentes que constituem a democracia – “a econômica, a social, a política e a cultural” (FREIRE, 2019, p. 75) – são a prova efetiva dela própria, quando há em cada uma delas a autêntica participação popular; enquanto “as relações entre invasor e invadido, que são relações autoritárias” e que “reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação” (FREIRE, 2015a, p. 48-49), são a prova de sociedade ou instituições falsamente democráticas ou deliberadamente antidemocráticas.

Considerando as dimensões da democracia, compreende-se que nela, para Freire: a participação econômica dos homens é autêntica, pois estes não são mantidos sitiados pelo regime governante em classes econômicas subalternas; a participação social, tanto nos espaços como nas decisões, é igualmente autêntica, visto que a premissa de toda ação está na dialogicidade; há participação política, para além do voto, na luta contra a desumanização; e as diversidades das culturas existentes são respeitadas, pelo simples fato de admitir que elas a constituem. O autor reconhece, assim, que é a democracia a forma de governo justa a todos os homens.

Onde quer que hoje no mundo se esteja desnudando a corrupção, punindo com maior eficácia os culpados, é obra da democracia, e não de ditaduras. O que temos de fazer, repitamos, é melhorar a democracia, é fazê-la mais eficaz, diminuindo, por exemplo, a distância entre o eleitor e o eleito. (FREIRE, 2013c, p. 23)

Entretanto, na conjuntura das sociedades falsamente democráticas ocorre a perversão da participação popular consciente por meio de práticas autoritárias de governabilidade. Estas, intelectualmente, permitem a participação popular, ao oferecer o voto, mas, visceralmente, negam ao povo o direito a participação popular, ao obstarem uma educação democrática, que lhes conscientizaria. E participação popular por meio do diálogo, no sentido mesmo de dialogação, “como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir” (FREIRE,

2013a, p. 111). Ora, sociedade e educação democrática, uma não se realiza sem a outra.

O clima desta [dialogação], pelo contrário, é o de áreas abertas. Aquele que o homem desenvolve o sentido de sua participação na vida comum. A dialogação implica a responsabilidade social e política do homem. Implica um mínimo de consciência transitiva, que não se desenvolve nas condições oferecidas pelo grande domínio. (FREIRE, 2019, p. 95, grifo nosso)

Governos não democráticos são comandados por elites dirigentes inautênticas, pois que não eleitas pelo voto consciente popular. Eis a razão destas elites visceralmente se oporem a uma educação democrática, pois sendo favoráveis ao *status quo* não democrático, são favoráveis a manutenção de seu próprio estado. Provém desta conjuntura que os educadores e educadoras progressistas sejam atacados pelos governos não democráticos, visto que “desafiar o povo a ler criticamente o mundo é sempre uma prática incômoda para os que fundam o seu poder na ‘inocência’ dos explorados” (FREIRE, 2013b, p. 120, grifo do autor).

Nas sociedades em que o povo não tem interesse ou capacidade de compreender a realidade que o cerca, inocência mantida por governos antidemocráticos, “as gerações oscilam entre o otimismo ingênuo e a desesperança”, e “buscam nos transplantes inadequados a solução para os problemas do seu contexto”; as “receitas transplantadas que não nascem da análise crítica do próprio contexto, resultam inoperantes”, pois precisariam passar por uma “‘redução’ que as adequaria ao meio” para que frutificassem (FREIRE, 2019, p. 73).

Nas sociedades democráticas, todavia, por meio de uma educação democrática, os sujeitos “começam a fazer-se críticos e, por isso, renunciam tanto ao otimismo ingênuo e aos idealismos utópicos quanto ao pessimismo e à desesperança, e se tornam criticamente críticos”; então um clima de “otimismo nasce e se desenvolve ao lado de um forte senso de responsabilidade” (FREIRE, 2019, p. 74).

A fim de evitar a falsa democracia, a licenciosidade e o autoritarismo, e consequentemente a desumanização, a sociedade democrática precisa, para Freire, do exercício do “constante aperfeiçoamento” (FREIRE, 2013c, p. 233) que só uma educação que promove o exercício constante da “leitura de mundo”

(FREIRE, 2015b, p. 46) pode proporcionar. Educação e sociedade, uma interação com a outra num processo que ocorre conjuntamente, de reflexão e transformação, decorrendo disso que “a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2015b, p. 77).

A leitura crítica do mundo é um *quefazer* pedagógico-político indicotomizável do quefazer político-pedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade. (FREIRE, 2015b, p. 47).

Permitir ao homem, humanizado, conceber sua realidade e sobre ela refletir e agir, insere-o como participante na “constituição e organização da vida comum” (FREIRE, 2019, p. 100), pois a “conjectura que se define com clareza, é o sonho possível a ser viabilizado pela ação política” (FREIRE, 2015b, p. 47). Esta é a condição da democracia, e por isso “é difícil, realmente, fazer democracia. É que democracia, como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática” (FREIRE, 2013b, p. 90).

Daí que promover democracia passa necessariamente pelo contexto escolar, já que ela “exige a ingerência” e “uma crescente participação do povo no seu processo histórico” (FREIRE, 2019, p. 75). Assim, contrariando “a verticalidade e a impermeabilidade” (FREIRE, 2019, p. 101) da antidemocracia, a democracia depende igualmente de sua aplicação na escola para regimentar-se na sociedade.

O sonho possível é a democracia em que os desrespeitos se dão, mas os desrespeitados, quem quer que sejam eles ou elas, são severamente punidos de acordo com a lei. O acerto ou valor da democracia não está na santificação de mulheres e homens, mas na rigorosidade ética com que trata os desvios da própria democracia de que somos capazes como seres históricos, inconclusos, inacabados. [...] A boa democracia adverte, esclarece, ensina, educa, mas também se defende das ações de quem, ofendendo a natureza humana, a nega e a rebaixa. (FREIRE, 2013c, p. 249).

É pela dialogicidade que tanto a aprendizagem da democracia, e pela e para a democracia, como a participação popular nas decisões sociais são provadas autenticamente democráticas em uma sociedade, visto que “a democracia demanda estruturas democratizantes e não inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da *res-pública*” (FREIRE, 2007, p. 76). Tais estruturas democratizantes são a seguir explicitadas, em sua dimensão educativa, partindo da compreensão de que a sociedade e a educação

democráticas são interdependentes e provedoras da democracia, desde que ideologicamente coerentes entre si, pois a educação é “ato de conhecimento, não só de conteúdos, mas da razão de ser dos fatos econômicos, sociais, políticos, ideológicos, históricos que explicam o maior ou menor grau de ‘interdição do corpo’ consciente” (FREIRE, 2014b, p. 141, grifo do autor), bem como preconiza uma intervenção consciente no mundo, pela “auto inserção crítica na realidade” (FREIRE, 2016, p. 145).

3.3 EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA – DO PENSAR A PRÁTICA A PARTIR DO CONTEXTO CONCRETO DE VIDA

Não há como não repetir que ensinar não é a pura transmissão mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. Como não há também como não repetir que partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não *ficar, permanecer*. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como a mariposa em volta da luz. Partir do “saber de experiência feito” para superá-lo não é *ficar* nele. (FREIRE, 2014b, p. 97-98, grifos do autor)

Na teoria da educação proposta e praticada por Freire o exercício educativo deve ser sempre contextualizado, ou seja, partir do “contexto de vida concreto” (FREIRE, 2016, p. 67) e desenvolver-se num “processo pelo qual aqueles que antes estavam imersos na realidade começam a emergir, para reinserir-se nela com uma consciência crítica” (FREIRE, 2016, p. 126). Faz-se fundamental a contextualização no processo educativo, pois é “ preciso fazer da conscientização o objetivo fundamental da educação” (FREIRE, 2016, p. 76) e esta se concretiza pela “auto inserção crítica na realidade” (FREIRE, 2016, p. 145), justamente a que propicia o “conhecimento da realidade e transformação da realidade” (FREIRE, 2014b, p. 143). Portanto, para Freire, educar é promover a conscientização pela contextualização.

A educação assim ocorre na medida em que o “saber fragmentário do mundo”, pessoal, transita “até o saber mais sistematizado”, científico (FREIRE, 2013c, p. 46), pelo “processo de gerar o *saber* da própria prática” (FREIRE, 2013b, p. 104, grifo do autor); e o saber do mundo sistematizado da, e pela, realidade social, corroborando com a vocação humana para o *ser mais*, então “constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade” (FREIRE, 2014b, p. 143), pela problematização da realidade, que “como problema [...] exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (FREIRE, 2013a, p. 120). Isso demanda que, por premissa, a concepção da educação que trabalha a conscientização pela contextualização seja compatível com a transformação.

Para Freire, é preciso “sublinhar a importância da *relação* em tudo o que fazemos e na própria experiência existencial nossa enquanto experiência social e histórica” (FREIRE, 2013b, p. 103, grifo do autor). É por esta via, da

compreensão da relação dialética entre o que há na realidade e o que nela os seres realizam, que educador e educando poderão perceber que “a *consciência da prática* implica a *ciência da prática embutida*” e, assim, “fazer ciência é *descobrir, desvelar* verdades em torno do mundo, do seres vivos, das coisas”, mas também “é dar sentido objetivo a algo que novas necessidades emergentes da prática social colocam às mulheres e aos homens” (FREIRE, 2013b, p. 105, grifos do autor). Para educar, segundo Freire, é preciso relacionar.

[Reconhecer] A importância da relação das coisas entre elas, dos objetos entre eles, das palavras entre elas na composição das frases e destas entre si, na estrutura do texto. Da importância das relações entre as pessoas, da maneira com se ligam – a agressividade, a amorosidade, a indiferença, a recusa ou a discriminação subreptícia ou aberta. As relações entre educadoras e educandos, entre sujeitos cognoscentes e objetos cognoscíveis. (FREIRE, 2013b, p. 103, grifo nosso)

Decorre disso que a educação autêntica, segundo Freire, exija reflexão e ação sobre o contexto concreto de vida e que, por isso proporcionar, não está ela “a serviço da opressão, mas a serviço da libertação” (FREIRE, 2013a, p. 87); bem como exija valorização e respeito pelos “saberes de experiência feitos” dos educandos: “sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte” (FREIRE, 2014b, p. 118). O respeito “ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural”, pois o olhar sobre o “‘seu’ mundo, em última análise, é a primeira e inevitável face do mundo mesmo” (FREIRE, 2014b, p. 119).

Essa educação, da conscientização pela contextualização, é libertadora, pois está alicerçada na concepção de homem “com o mundo e com os outros” e não como “uma presa do mundo” (FREIRE, 2013a, p. 87). Compreende o homem como criador de sua história e de sua cultura; a história “nada mais é do que a série de respostas que os homens dão aos desafios com que se deparam da natureza”, e a cultura “é a contribuição dada por ele à natureza” (FREIRE, 2016, p. 71-73).

Por isso que a educação se faz pelo “ensinar a pensar certo” – “desocultar pedaços ocultados do mundo pela ideologia dominante” – que é ensinar a pensar pelo “método dialético” (FREIRE, 2018, p. 98-99), de modo a ajudar o homem a entender que ele próprio é história e é cultura, que tanto as cria como as pode

recriar, porque o “homem vai dinamizando o seu mundo a partir destas relações com ele e nele; vai criando, recriando, decidindo” (FREIRE, 2014c, p. 86).

Na análise de uma situação existencial concreta, codificada, se verifica exatamente este movimento do pensar. [...] que implica uma ida das partes ao todo e uma volta deste às partes, que implica um reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito. (FREIRE, 2013a, p. 135)

Escola e sociedade estão, deste modo, tão intrinsecamente ligadas, porque a quem interessa a manutenção do *status quo*, não interessa que a escola ensine a pensar certo, visto que isso promoveria a alteração do estado social. O ensinar a pensar certo é um atributo da escola democrática, pois ela concebe a realidade do educando como base do estudo escolar, admitindo “a *prática* e o *saber da prática*” como indispensáveis à produção científica, e reconhecendo que “a *prática* de que temos consciência exige e gesta a ciência dela” (FREIRE, 2013b, p. 105-107, grifos do autor). É precisamente deste processo que emerge a conscientização. Entretanto, visto que os governos antidemocráticos reconhecem este feito da escola democrática, mas não apoiam a ciência das massas da qual provém sua conscientização, interditam, veladamente ou não, a prática educativa que a torna possível.

A ocultação da razão de ser da realidade [...] é porque há interesses econômicos, culturais, políticos, ideológicos que exigem de quem tem poder a ocultação da razão de ser do fato tal qual ele se dá, porque se desocultasse a realidade, se ela fosse sempre desnudada, então era difícil, era menos fácil, para a classe dominante mandar. (FREIRE, 2018, p. 99)

Por isso que educar implica sempre no desvelamento da realidade do contexto concreto, tanto para educandos como para educadores. O pensar sobre o contexto das práticas é essencial, para que elas não atendam a interesses políticos que não são de seus agentes pela ocasião da negligência reflexiva, que pode evidenciar-se tanto sobre as práticas como sobre as teorias adotadas mecanicamente. Freire explica que no “contexto concreto da cotidianidade”, existem “uma série de *saberes* que ao terem sido aprendidos ao longo de nossa sociabilidade viraram *hábitos* automatizados”; estes precisam passar pelo crivo da interpretação por um “contexto teórico”, que, “tomando distância da prática” possa “apreendê-la na sua razão de ser”, de forma que, sendo

“epistemologicamente curiosos”, seus agentes aprendam, “pensando a prática [...] a pensar e a praticar melhor” (FREIRE, 2013b, p. 107-108, grifo do autor).

Por isso não é autêntica a educação que não é contextualizada, que não propõe a percepção real do contexto vivido e sua reflexão. A educação inautêntica é apenas “prática da dominação” (FREIRE, 2013a, p. 92). Assim temos a historicidade e a culturalidade como premissas da contextualização no exercício educativo que derivam das indissociáveis compreensões fundamentais da educação autêntica: “para ser válida, a educação precisa levar em conta, ao mesmo tempo, a vocação ontológica do homem – vocação a ser sujeito – e as condições em que ele vive – em determinado local, em determinado momento, em determinado contexto” (FREIRE, 2013a, p. 67).

A educação deve ser tão dinâmica e dialética quanto é a própria constituição humana, atentando ao contexto vivido pelo educando para a ele proporcionar a reflexão sobre a sua realidade com vistas à conscientização, que provoca a atitude crítica, do pensamento e da ação.

É mediante a reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto, que o homem se torna sujeito. Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais ele “emergirá”, plenamente consciente, engajado, pronto a intervir sobre e na realidade, a fim de mudá-la. (FREIRE, 2016, p. 68, grifo do autor)

Cabe ao educador, nesta conjuntura, sempre perguntar-se “para quem e para quê” a educação corresponde, a fim de “errar menos” no processo de conhecimento em que é desnudada a “razão de ser do objeto” (FREIRE, 2013a, p. 100-101), seja ele qual for. Portanto, “a escola não pode prescindir de conhecimentos em torno do que se passa no contexto concreto de seus alunos e das famílias de seus alunos” (FREIRE, 2013b, p. 116).

Temos assim, as razões pelas quais a contextualização é indispensável à uma educação autêntica: só ela permite o desvelamento da prática que promove a reflexão sobre a realidade, e disso decorre a possibilidade de libertação da opressão da qual a conscientização se encarrega.

Creio que o fundamental é deixar claro ou ir deixando claro aos educandos esta coisa óbvia: o regional emerge do local tal qual o nacional surge do regional e o continental do nacional como o mundial emerge do continental. Assim como é errado ficar aderido ao local, perdendo-se a visão do todo, errado é também pairar sobre o todo sem referência ao local de onde se veio. (FREIRE, 2014b, p. 121)

Contextualizar significa partir do “saber de experiência feito”, e “partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não *ficar, permanecer*” (FREIRE, 2014b, p. 97, grifos do autor). Partir do contexto de vida concreto na educação não provoca o estancamento do conhecimento no nível que este ponto inicial proporciona. É nesse sentido que Freire afirma que “para ser válida, toda educação deve necessariamente ser precedida por uma reflexão sobre o homem e uma análise do contexto de vida concreto do homem” (FREIRE, 2016, p. 67). Precedida diz-se de algo que ocorre antes, em primeiro lugar, mas não de algo que é autossuficiente ou que finaliza um procedimento. Partir, no processo educativo, do contexto de vida concreto do homem corresponde a permitir-lhe “descobrir que ele não apenas está na realidade, mas com ela” e assim compreender que “estabelece relações” com esta realidade, que “o desafia, o enfrenta, o provoca” (FREIRE, 2016, p. 69-70).

As relações do homem com a realidade, com seu contexto de vida – quer se trate da realidade social, quer do mundo das coisas da natureza – são relações de enfrentamento: a natureza se opõe ao homem; ele se opõe continuamente a ela; as relações do homem com os outros homens, com as estruturas sociais, são também relações de enfrentamento, na medida em que o homem é constantemente tentado, nas relações humanas, a reduzir os outros homens à categoria de objetos, de coisas que se utilizam para benefício próprio. Assim, toda relação do homem com a realidade é um desafio ao qual se deve responder de maneira original [...]. (FREIRE, 2016, p. 70-71)

A percepção destes enfrentamentos constituem-se como um ponto importante de aproximação entre Rousseau e Freire. Da reflexão sobre o contexto de vida concreto emergem as primeiras percepções das *situações-limite*, as “realidades objetivas” que provocam “necessidades nos indivíduos” (FREIRE, 2013a, p. 148). Delas, os *atos-limites*, que lhes são resposta primária, mas que por serem “não autênticos ou críticos” (FREIRE, 2013a, p. 130) se concretizam, pelo “*fatalismo*”, na “*tarefa*” dos indivíduos “de quase não terem *tarefa*” (FREIRE, 2013a, p. 148, grifos do autor). Culminando, por fim, na percepção dos *inéditos viáveis*, que “se concretiza na ‘ação editanda’, cuja viabilidade antes não era percebida” (FREIRE, 2013a, p. 149, grifo do autor). Os inéditos viáveis são as respostas às situações-limite através da práxis que uma educação autêntica proporciona. Enquanto os atos-limites são as respostas às situações-limite através de uma reprodução acrítica promovida por uma educação inautêntica.

O conceito de situações-limite foi apresentado por Karl Jaspers (1932), mas, contrariamente a Freire, em Jaspers elas representavam de fato um limite aos homens, tal qual a morte. Ele afirmava serem as situações-limite aquelas que “são, em relação à nossa existência empírica (*Dasein*), decisivas/definitivas”, considerando, assim, que “elas não podem ser alteradas por nós, mas apenas esclarecidas” (JASPERS, 1932, p. 66, Apud. BENETTI, 2011, p. 16). Freire, todavia, não aceitou a prerrogativa do sofrimento como limite intransponível e propôs, “pelo diálogo, a superação das situações-limite” (MESQUIDA, 2019, p. 24).

As respostas, como inéditos viáveis, aos desafios aos quais o ser humano é provado, tanto por viver na natureza como na sociedade, são “tanto respostas diferentes quanto desafios diferentes, e mesmo inúmeras respostas diferentes possíveis a um mesmo desafio” (FREIRE, 2016, p. 71). Por este motivo é que um ensino paradigmático não pode ser considerado educação. Como também é por este motivo que a ação educativa é sempre uma ação política.

Neste viés, Freire teorizou a partir da prática, dialeticamente, conferindo ao “desvelamento da realidade” (FREIRE, 2014b, p. 143), “da cultura e da história” (FREIRE, 2013a, p. 127), um papel primo no processo educativo. A apreensão do contexto vivido se configura como a percepção de *estar sendo*, no sentido em que promove a compreensão de *estar* no e com o mundo. Nesta perspectiva “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2013a, p. 96).

Por isso o autor não utiliza os termos professor e aluno para se referir aos agentes desta educação, mas educador e educando, compreendendo que, no diálogo entre eles e o mundo, “o que educa, é educado” e o “educado, também educa” (FREIRE, 2013a, p. 95-96); assim, “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (FREIRE, 2014a, p. 25). Todavia, tal premissa não garante licenciosidade ao papel do educador, pelo contrário, lhe exige o domínio de saberes “indispensáveis à prática docente” (FREIRE, 2014a, p. 23).

Ao educador corresponde imediatamente a compreensão de que “ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um

sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (FREIRE, 2014a, p. 25, grifo do autor), mas “criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2014a, p. 47). Ele é um “problematizador” a quem cabe “proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível da *logos*” (FREIRE, 2013a, p. 97). A formação permanente dos educadores é, portanto, indispensável, visto que seu trabalho sempre “implica a reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2013b, p. 117), a fim de que possam

[...] com clareza, saber *que* querem, *como* caminhar *para tratar o que* querem, que implica saber *para que*, *contra que*, *a favor de que* e de *quem* se engajam na melhora de seu próprio saber. A prática de pensar a prática, de estudar a prática, nos leva à percepção da percepção anterior ou do conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento. (FREIRE, 2013b, p. 118)

É isso que leva “à crítica e à recusa ao ensino ‘bancário’” (FREIRE, 2014a, p. 27, grifo do autor), no qual os conhecimentos, “os objetos cognoscíveis [...], são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos” (FREIRE, 2013a, p. 96). Nele, o processo educativo parte de conhecimentos cristalizados e deles projeta o educando, e mesmo o educador, à uma realidade mascarada, visto que baseada num conceito não construído por sua própria reflexão. Esta educação bancária, na qual o conhecimento é “desconectado do concreto” (FREIRE, 2014a, p. 29), provoca a manutenção da “ingenuidade dos educandos”, cujo objetivo “é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão” (FREIRE, 2013a, p. 92); e “quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos” (FREIRE, 2013a, p. 83).

Em certo momento do processo em que o conceito deve mediar a compreensão da realidade, nos distanciamos de tal maneira do concreto que o conceito se esvazia. É como se, em certo instante, favela fosse apenas o conceito, já não a dramática situação concreta que não consigo alcançar. Vivo, então, a ruptura entre a realidade e o conceito que devia mediar a sua compreensão. Assim, em lugar de entender a mediação do conceito na compreensão do concreto, ficamos no conceito, perdidos na sua pura descrição. Pior ainda, terminamos por imobilizar o conceito, fazendo-o estático. (FREIRE, FAUNDEZ, 2011, p. 94)

Em contrapartida, na educação contextualizada, oposta à bancária, os educandos são “chamados a conhecer”, e, humanizados, concebidos como “sujeitos cognoscentes” que, “agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também” estão em “constante ato de desvelamento da realidade” (FREIRE, 2013a, p. 96-97). Estão, ambos, portanto, em posição “dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (FREIRE, 2014a, p. 83). Educador e educando enquanto investigadores do contexto concreto em busca de seu desvelamento, problematizam a realidade vivida. Decorre disso que é intrínseca à educação contextualizada a problematização da realidade, justamente da qual provém a conscientização.

Quanto mais problematizam os educandos, como serres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão desafiados, quantos mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 2013a, p. 98)

Indispensável à democracia, tal conjuntura educativa é baseada no estudo do “objeto cognoscível” pelos “sujeitos cognoscentes”, tanto educador como educando, em uma “relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade” (FREIRE, 2013a, p. 95). Isto, porque, conhecer autenticamente e pensar certo é imperativo da educação que leva à conscientização.

Como situação gnosiológica, em que o ato cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE, 2013a, p. 95)

Permeada pela dialogicidade, a educação contextualizada, por partir da realidade concreta de vida para produzir a cognoscibilidade, valoriza, imprescindivelmente, a produção histórica e cultural dos sujeitos do processo educativo, compreendendo-a como objeto cognoscível e como constituinte indissociável dos próprios cognoscentes. Eis uma das razões pelas quais é ela

a opção do governo autenticamente democrático, que, fortalecendo a produção histórica e cultural dos sujeitos do processo educativo, pelo seu desvelamento, afasta deles o perigo da invasão cultural cujo objetivo está “em que os invadidos vão reconhecendo-se ‘inferiores’” (FREIRE, 2013a, p. 206, grifo do autor) e, se inferiores, considerem-se incapazes de autogoverno.

A invasão cultural, portanto, é uma “tática de dominação” que perpetrada “no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freia a criatividade, ao inibirem sua expansão” (FREIRE, 2013a, p. 205) é opção antidialógica e antidemocrática, que emerge de uma educação descontextualizada. Todavia, a educação promovida de maneira contextualizada admite a produção histórica e cultural dos sujeitos do processo educativo, na medida em que lhes permite *estar sendo* no e com o contexto.

Contra a alienação do pensamento e da ação do homem, é partindo “da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política”, considerando a “realidade mediatizadora” do “conteúdo programático da educação” (FREIRE, 2013a, p. 120-121).

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa [enquanto educadores]. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (FREIRE, 2013a, p. 120, grifo nosso)

Compreendendo como primeiro conteúdo programático de uma educação contextualizada o produto da própria história e cultura do educando, é por meio da “linguagem do povo”, resultado do seu pensar, que se lhe encontra. Por isso, conhecer “as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente se constituem” se torna indispensável para que seja viável a comunicação educativa entre os sujeitos da educação (FREIRE, 2013a, p. 121).

Por esse motivo, Freire delegou à primeira fase da metodologia educativa, que aplicou na educação de jovens e adultos em Angicos, a pesquisa em torno de um “universo mínimo temático” da população a educar-se nos Círculos de Cultura que promoveu, do qual seriam retirados os “temas geradores” a serem estudados. A reflexão sobre estes temas se dava em diálogos animados,

promovidos e encorajados, pelos educadores e nos quais os educandos podiam se expressar, pois não só tinham permissão para fazê-lo, mas porque eram capazes de exercer um ato reflexivo sobre o objeto que lhes estava contextualizado.

Assim, a fala, primeira expressão da cultura, visto que “foi a prática que fundou a fala sobre ela e a consciência dela, prática” (FREIRE, 2013b, p. 104), revela o contexto de onde a educação organiza os conteúdos a serem estudados; do produto desta educação, baseada na reflexão crítica sobre a condição humana no contexto, emergem as problematizações que criam a percepção das situações-limite e seus inéditos viáveis.

Em conclusão, a escola democrática não apenas deve estar permanentemente aberta à realidade contextual de seus alunos, para melhor compreendê-los, para melhor exercer sua atividade docente, mas também disposta a aprender de suas relações com o contexto concreto. (FREIRE, 2013b, p. 102)

Eis o motivo pelo qual a educação democrática demanda contextualização e a educação contextualizada demanda dialogicidade: o contexto de vida concreto, sendo histórico e cultural, é tanto início como finalidade de toda educação, que por isso tem que ser conscientizadora, mas não se pode sê-lo sem diálogo. E diálogo autêntico, do qual trataremos a seguir.

3.4 EDUCAÇÃO DIALÓGICA – DA COMUNICAÇÃO ENTRE OS HOMENS MEDIATIZADOS PELO MUNDO

Educar não é “falar da realidade” ou “dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos” (FREIRE, 2013a, p. 79), como se fosse o educador “sempre o que sabe” e os educandos “sempre os que não sabem” (FREIRE, 2013a, p. 81). Se assim fosse, estariam os educandos impedidos, por incompetência, de fazer parte dos processos de busca pelo conhecimento. Na verdade, esta compreensão deturpada da educação é justamente o componente basilar da educação bancária, na qual, pela narração e dissertação da realidade e dos conceitos científicos, feitas pelo educador, os educandos são “enchidos” de modo que “quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor o educador será”; e “quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão” (FREIRE, 2013a, p. 80, grifos do autor).

Este modelo educativo atende perfeitamente aos interesses da “‘ordem’ opressora”, visto que essa não “suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: ‘Por quê?’” (FREIRE, 2013a, p. 106, grifos do autor). É indispensável à manutenção do estado atual de governo que a educação esteja a serviço da opressão, pois é da opressão que provém as práticas de silenciamento, já que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2013a, p. 108). “Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira” (FREIRE, 2013a, p. 113).

Contrária à cultura do silêncio, que desumaniza, está a cultura do diálogo, puramente um fenômeno humano. Para Freire a essência do diálogo é a *palavra*, sendo ela a própria práxis, porque possui duas dimensões: ação e reflexão (FREIRE, 2013a, p. 107). O autor compreende que o uso da palavra como uma expressão somente da ação, “com o sacrifício da reflexão, [...] se converte em *ativismo* [...] e impossibilita o diálogo”, e o uso da palavra como uma expressão somente da reflexão, “de ação sacrificada, [...] se transforma em *palavreria* [...] alienada e alienante” (FREIRE, 2013a, p. 108, grifos do autor). Estas duas, ativismo e palavreria, são “palavra inautêntica” (FREIRE, 2013a, p. 108).

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles um novo *pronunciar*. (FREIRE, 2013a, p. 108, grifos do autor)

Desta admissão conceitual decorre que “dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens”, e que dizê-la se constitui em “uma exigência existencial” (FREIRE, 2013a, p. 109). É da pronúncia da palavra autêntica, por ser ela práxis, – “daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2013a, p. 107) – que é constituído o diálogo, pois é este, por sua vez, o “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*” (FREIRE, 2013a, p. 109, grifo do autor).

Assim, está restrito ao uso da palavra autêntica, aquela que é práxis, a educação igualmente autêntica, aquela que é conscientizadora, ambas estando numa dependência dialética uma da outra, pois “sem ele [o diálogo] não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 2013a, p. 115, grifo nosso).

Dizer a palavra, que é dialogar, não é, no entanto, algo que se esgota na “relação eu-tu”, nem tampouco ocorre numa “simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes” (FREIRE, 2013a, p. 109), numa espécie de “doação do *pronunciar* de uns a outros” (FREIRE, 2013a, p. 110, grifo do autor). Pelo contrário, diálogo é “a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação” feito somente pelo “encontro dos homens para a tarefa de saber agir” (FREIRE, 2013a, p. 110-111, grifo do autor).

Não há, todavia, diálogo “se não há humildade” (FREIRE, 2013a, p. 111), que permite aos homens ser partícipes do processo dialógico; se não existe um “profundo amor ao mundo e aos homens” (FREIRE, 2013a, p. 110), de modo que a opressão seja sempre uma questão a ser debatida com vistas a “conquista do mundo para a libertação dos homens” (FREIRE, 2013a, p. 110); se falta aos que dialogam “uma intensa fé nos homens” (FREIRE, 2013a, p. 112), a que, pela confiança que neles deposita, compromete-se com a sua pronúncia; se não há “esperança” (FREIRE, 2013a, p. 114), na luta à humanização; e se “o pensar crítico” (FREIRE, 2013a, p. 115), para a percepção da realidade, é impossibilitado.

Por sua natureza humilde, o diálogo não admite a existência de um “gueto de homens puros, donos da verdade e do saber”, ou que um de seus polos se lance em “ato arrogante”, alienando a ignorância (FREIRE, 2013a, p. 111). Para dialogar, é imprescindível reconhecer “a contribuição dos outros”, pois “autossuficiência é incompatível com o diálogo” (FREIRE, 2013a, p. 112). Humilde é o educador quando oferece respeito “à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez” (FREIRE, 2014a, p. 65), quando compreende o “papel da ignorância na busca do saber”, quando aprende, “com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes” (FREIRE, 2014a, p. 66).

O “*pronunciar de uns a outros*” (FREIRE, 2013a, p. 110, grifo do autor), estratégia de dominadores que se consideram autossuficientes, é a expressão pura do “sadismo de quem domina” e sua aceitação tácita é o “masoquismo nos dominados” (FREIRE, 2013a, p. 110-111). Sua contradição está justamente na presença constante do amor nas práticas dialógicas, pois “sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 2013a, p. 110). Amor que “é compromisso com os homens” – com sua causa – e, por isso, “é um ato de coragem” (FREIRE, 2013a, p. 111). Isto é, porque há amor, há “compromisso com os homens”, e “este compromisso, porque é amoroso, é dialógico” (FREIRE, 2013a, p. 111).

Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. (FREIRE, 2014a, p. 66)

Porque é humilde, não segrega, porque ama, compromete-se, e porque tem fé, não duvida. O homem dialógico é convicto de que a vocação de *ser mais* é um direito humano. É preliminar à sua ação dialógica, a “fé nos homens” que possui, baseada premissa de que “o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens”; por este motivo, a fé o leva a perceber o silenciamento, pela negação do diálogo, “como um desafio ao qual tem de responder” (FREIRE, 2013a, p. 112).

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isso inexistente esta confiança na antidialógica da

concepção “bancária” da educação. (FREIRE, 2013a, p. 113, grifos do autor)

O diálogo é, assim, “um estímulo à confiança”, esta que produz esperança, e por isso “não existe, tampouco, diálogo sem esperança” (FREIRE, 2013a, p. 113). A fé está nos homens, mas a esperança está na transformação da realidade. Esperança de que “transformar a humanidade esmagada pela injustiça” é uma ação realizada pelo homem dialógico, em quem se tem fé, que a irá “procurar sem descanso” (FREIRE, 2013a, p. 114). Esperançar sobre a realidade significa reconhecer que ela “não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra, e é para que seja outra que precisamos, os progressistas, lutar” (FREIRE, 2014a, p. 73). Por isso mesmo esperançar exige compreender a “história como possibilidade e não como determinação” (FREIRE, 2014a, p. 74).

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. [...] Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança. (FREIRE, 2014b, p. 15)

É nesse sentido que o diálogo possui um “quefazer”: a prática da liberdade. Para atingir seu objetivo, no entanto, há que possuir uma última característica intrínseca: o pensar verdadeiro. Este é “um pensar crítico”, que “não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade” (FREIRE, 2013a, p. 114). Oposto ao pensamento ingênuo, o pensamento crítico compreende a necessidade da “transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens” (FREIRE, 2013a, p. 115). Decorre disso que o diálogo implica um pensar crítico ao mesmo tempo que é por meio desse pensar crítico que ele é gerado.

O pensar crítico “não se dá na solidão do sujeito pensante, porque, inclusive, o pensar se faz pensar na medida em que ele se faz comunicante”; daí que a mediação dialética que faz o diálogo “se dá em torno de um objeto que mediatiza a extensão do primeiro pensante a um segundo”, selando, ao mesmo tempo, “o ato de conhecer e o de comunicar-se” (FREIRE, GUIMARÃES, 2011,

p. 162). Assim, como ação coletiva na educação, o diálogo, “operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza” (FREIRE, 2013a, p. 115).

Agora, o diálogo que a gente trava, por exemplo, com um grupo de estudantes é um diálogo para o qual a gente se prepara, mesmo que isso não signifique que a gente preveja o tipo de reação que os estudantes possam ter em face de algo que a gente diga, ou de algo que a gente não diga. De maneira que aí também a preparação seria impossível no sentido de seus pormenores. Mas a possibilidade de uma preparação se dá em torno do tema. [...] Então a preparação para o diálogo se faz muito mais em torno do que será o conteúdo do diálogo do que em torno das formas de diálogo [...]. (FREIRE, GUIMARÃES, 2011, p. 160-161)

Sendo o diálogo pertencente “à natureza do ato de conhecer” (FREIRE, GUIMARÃES, 2011, p. 161), não pode ser dele desvinculado sem sacrificar o objetivo de ambos. A condição que fará de uma educação um ato de conhecer é a presença do diálogo, enquanto a presença do diálogo será evidenciada num falar *com*, e mesmo *a*, mas nunca num falar *para* ou *sobre* (FREIRE, GUIMARÃES, 2011, p. 85-86). Vemos que, para Freire, a pedagogia do diálogo se realiza na relação com o outro, com a natureza, com o mundo da vida, assim como pudemos ver em Rousseau (2017a).

Falar *a* significa que há momentos de exposição de conteúdos, do educador aos educandos, porém pelo zelo em falar *com*, o primeiro se configura sempre num caminho para enriquecer o segundo. Existem três naturezas de aulas expositivas, segundo Freire. Uma que, simplesmente, se baseia em “transferências do conhecimento acumulado [...] autoritariamente”; uma segunda em que o conhecimento é apresentado como “cantigas de ninar [...] que domesticam, que fazem com que o educando durma, embalado”; e uma terceira, a democrática, “em que o professor faz uma exposição do tema a ser proposto aos educandos [...], uma exposição arrumada, estudada, preparada”, que se apresenta como um “desafio” para o qual seria ideal que os educandos, em seguida, “perguntando-se e perguntando ao professor, realizassem o aprofundamento e o desdobramento da exposição desafiadora” (FREIRE, GUIMARÃES, 2011, p. 140). As duas primeiras constituem-se num falar *para* ou *sobre*, a última num falar *a* que promove um falar *com*.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar *a ele*. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala *com ele* como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*. (FREIRE, 2014a, p. 111, grifos do autor)

Freire em sua prática pedagógica exemplificou a autoridade do educador e a autoridade do educando na exploração de um tema de estudo. A autoridade do educador estava em organizar e apresentar o tema aos educandos; a autoridade dos educandos estava em deles, do contexto concreto vivido por eles, partir a escolha do tema e seu estudo; a autoridade de ambos observava-se, por fim, no debate humilde e respeitoso que se estabelecia entre eles, de forma que educassem um ao outro enquanto educavam a si mesmos mutuamente. O exemplo da análise da “situação existencial que representa em fotografia o aspecto de uma favela e em que se debate o problema da habitação, da alimentação, do vestuário, da saúde e da educação numa favela” revela a autoridade de ambos que culmina num momento “em que se descobre a favela como situação problemática”, a que é preciso responder conscientemente, e portanto, com liberdade (FREIRE, 2019, p. 183).

Quando a liberdade, porém, é cerceada pela “burocratização da mente”, que “submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser” (FREIRE, 2014a, p. 111) deixa de explorar-se e perde sua ação e reflexão consciente, a autoridade é esvaída e o autoritarismo e/ou a licenciosidade ganham lugar. Este cenário nunca promove democracia. Na “asfixia da liberdade”, fortalecida pela “maneira autoritária de falar de cima para baixo, a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no falar *com*” (FREIRE, 2014a, p. 113, grifo do autor), o sonho democrático é inviabilizado. O sonho democrático sempre estará a serviço da libertação e não da domesticação.

No processo da *fala* e da *escuta*, a disciplina do silêncio a ser assumida com rigor a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um *sine qua* da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que

fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado. (FREIRE, 2014a, p. 114, grifos do autor)

A pessoa democrática, sendo educadora ou educador, “ouvindo o educando, [...] se prepara cada vez mais para ser ouvida por ele” e “ao aprender com o educando a falar com ele porque o ouviu, ensina o educando a ouvi-la também” (FREIRE, GUIMARÃES, 2011, p. 87). Assim, fala *a* e *com*. Esta situação nada mais é que um exercício do direito à participação, por isso que “a prática educativa é uma dimensão necessária da prática social” e é premissa de uma participação política autêntica, consciente e democrática, na sociedade (FREIRE, 2007, p. 67-68).

Ao que fala, todavia, *para* e *sobre*, primeiro que não reconhece nenhuma das exigências do diálogo como verídicas, a saber a humildade, o amor, a fé nos homens, a esperança e o pensar crítico; segundo que pratica ou o autoritarismo ou a licenciosidade, pela “inibição total da participação” ou pela “falsa participação” (FREIRE, 2007, p. 75). Só é possível a este “domesticar” e oferecer, “em lugar comunicar e comunicar-se [...], *comunicados*” (FREIRE, 2015a, p. 104, grifo do autor). Neste cenário, não há democracia.

Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que, no fundo, é o direito também de atuar. (FREIRE, 2013b, p. 87)

Tanto “a liberdade do educando na classe, precisa de limites para que não se perca em licenciosidade, [como] a voz da educadora e dos educandos carece de limites éticos para que não resvale ao absurdo” (FREIRE, 2013b, p. 87, grifo nosso). Liberdade e autoridade são questões de extrema relevância para dialogicidade, estando imbricadas na função de provocar “o gosto da pergunta, da crítica, do debate”, e, por fim, “o gosto pela coisa pública” (FREIRE, 2013b, p. 88).

A autoridade coerentemente democrática, mais ainda, que reconhece a *eticidade* de nossa presença, a de homens e mulheres, no mundo, reconhece também e necessariamente, que não se vive a eticidade sem liberdade e não se tem liberdade sem risco. O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações. Decidir é romper e, para isso, preciso correr risco. Não se rompe como quem toma um suco de pitanga numa praia tropical. Mas, por outro lado, a autoridade coerentemente democrática jamais se *omite*. Se recusa, de um lado, silenciar a liberdade dos educandos, rejeita de outro, a sua supressão do processo de construção da boa disciplina. (FREIRE, 2014a, p. 91, grifos do autor)

Assim o diálogo não é apenas uma participação intelectual, mas também social. Nele o compromisso é a humanidade, sua responsabilidade está na promoção da autoridade e da liberdade que não se encerram nem na palavreria nem tampouco no ativismo. Eis a razão pela qual o diálogo é a base fundamental de uma participação política autêntica na sociedade e tanto saber fazê-lo é indispensável como produz a transformação no cenário político e social, pela presença consciente, histórica e cultural, dos seus agentes – estes que devem ser todos os seres humanos e não uma classe autoproclamada superior. Decorre disso que trataremos a seguir da emergência da práxis.

3.5 EDUCAÇÃO CONSCIENTIZADORA – DA EMERGÊNCIA DA PRÁXIS

A educação teorizada por Freire compreende o contexto concreto de vida como base irrevogável da qual partirá o estudo dialógico humilde, amoroso, cheio de fé e esperança, que provocará uma atitude crítica do pensamento no plano da ação – esta que é, precisamente, a conscientização. Esse termo, durante um tempo, Freire o deixou de lado, mas voltou a usá-lo com força o após reconceituá-lo. Tratamos de apresentá-lo aqui com a força deste reencontro do autor com o termo. Nenhuma de suas fases é factível sem as demais, são as três interdependentes e movimentam-se dialeticamente no processo educativo, pois

[...] a conscientização implica que se passe da esfera espontânea de apreensão da realidade para uma esfera crítica, na qual a realidade se oferece como objeto cognoscível e na qual o homem assume um posicionamento epistemológico. (FREIRE, 2016, p. 56)

A conscientização, portanto, só pode ser encontrada na aprendizagem que decorre de um ensino contextualizado e dialógico. Ela não pode ser alcançada “em um esforço de caráter intelectualista, nem tampouco individualista”; nem “se chega à conscientização por uma via psicologista, idealista ou subjetivista, como tampouco se chega a ela pelo objetivismo” (FREIRE, 2015a, p. 102). A conscientização demanda apreensão, reflexão e experimentação da ação e do pensamento críticos, por meio de uma “objetivação” (FREIRE, 2015a, p. 102).

O esquema da conscientização ocorre pela transição das consciências até a emergência da práxis, por isso “não se verifica em seres abstratos e no ar, mas nos homens concretos e em estruturas sociais” (FREIRE, 2015a, p. 103). Assim sendo, a simples tomada de consciência “ainda não é conscientização” (FREIRE, 2016, p. 56), porque é um processo individual.

A tomada de consciência é “uma operação própria do homem”, resultado “de sua defrontação com o mundo, com a realidade concreta”, que acontece em “níveis distintos” (FREIRE, 2015a, p. 102). Ela é promovida na educação ao passo que o educador ajuda o educando a “inserir-se no processo, criticamente”, educativo e social, não “pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força”; mas pela reflexão sobre o “poder de refletir” e sua “instrumentalidade”, bem como “no

desenvolvimento desse poder, na explicação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção” (FREIRE, 2019, p. 80).

A tomada de consciência, em seus distintos níveis, é essencial para que a conscientização seja oportunizada. A conscientização, no entanto, somente será verificada pela existência da práxis (ação-reflexão), pois sendo a conscientização uma “inserção crítica na história, ela implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (FREIRE, 2016, p. 56-57).

Freire preocupou-se em analisar e discutir “esses vários graus de compreensão da realidade” em que os homens apreendem e tomam consciência do seu “condicionamento histórico-cultural” (FREIRE, 2019, p. 80 *sic.*). Isso porque considerou que “a transformação permanente da realidade com vistas à libertação dos homens” (FREIRE, 2016, p. 61), produto da conscientização, é a tema indispensável à educação autêntica. O autor, então, categorizou os níveis de tomada de consciência em: consciência intransitiva, consciência transitivo-ingênua e consciência transitivo-crítica. Estes compreendem tanto um “nível mágico como um nível em que o fato objetivado não chega a ser compreendido em sua complexidade” (FREIRE, 2015a, p. 102).

No primeiro deles, o nível da consciência intransitiva, onde as explicações mágicas estão presentes, o pensamento está voltado, e delimitado, a “áreas estreitas de interesses e preocupações” pertencentes “a um plano de vida mais vegetativo”; ou seja, o homem cuja consciência está nesse nível, se preocupa com “o que nele há de vital, biologicamente falando”, e assim, “falta-lhe teor de vida em plano mais histórico” (FREIRE, 2019, p. 81). Sua condição de ser circunscrito na intransitividade de sua consciência faz com que sua apreensão e discernimento da realidade sejam dificultadas, “e o homem se faz mágico pela não captação da causalidade autêntica” (FREIRE, 2019, p. 82).

É evidente que o conceito de “intransitividade” não corresponde a um fechamento do homem dentro dele mesmo, esmagado, se assim o fosse, por um tempo e um espaço todo-poderosos. O homem, qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto. O que pretendemos significar com a consciência “intransitiva” é a limitação de sua esfera de apreensão. É a sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa. Nesse sentido, e só nesse sentido, é que a intransitividade da consciência representa um quase compromisso do homem com a existência. (FREIRE, 2019, p. 82, grifos do autor)

A ignorância provisória, revestida pelo “quase compromisso do homem com a existência” (FREIRE, 2019, p. 82), é o estado da consciência mais proveitoso à dominação, pela domesticação. O opressor tem “a tendência de mistificar a realidade que se dá à apreensão dos oprimidos, para os quais então essa apreensão se dá de maneira mítica, não crítica” (FREIRE, 2016, p. 60).

A educação sempre se depara com o estado da consciência intransitiva sobre um determinado conhecimento. Isto é natural, pois conscientização é um processo. Por isso os diversos níveis, como um caminho para a leitura do mundo e a leitura da palavra, percorridos por meio das práticas dialógicas.

Sua superação se dá pela inserção reflexiva na realidade, que promove sua apreensão na medida em que “amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de seu contorno e aumenta o seu poder de dialogação, não só com o outro homem, mas com o seu mundo” (FREIRE, 2019, p. 82). O homem “sendo lançado em formas de vida mais complexas e entrando, assim, num circuito maior de relações, passando a receber maior número de sugestões e desafios de sua circunstância”, inicia naturalmente o processo de “transitividade de sua consciência” (FREIRE, 2019, p. 85), e a “transitiva” (FREIRE, 2019, p. 82) pouco a pouco. Essa transitividade natural, entretanto, não é crítica, visto que “na aproximação espontânea do homem em relação ao mundo, a posição normal fundamental não é a crítica, mas uma posição ingênua” (FREIRE, 2016, p. 56).

Nesta conjuntura, o trabalho docente, da educação autêntica, “não poderá ser outro que não o da desmistificação”, no qual “a própria irracionalidade criadora de mitos se torna um tema fundamental” (FREIRE, 2016, p. 60-61). Desmistificação que se dá pela dialogação, “uma dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. Do homem com seu Criador. É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico” (FREIRE, 2019, p. 82-83). A percepção de sua historicidade compromete sua existência.

O processo de transitividade da consciência é dinâmico e dialético, como também o é a educação autêntica, a construção da história e da própria existência. O estado de consciência geral do homem, por isso, não implica em seu comportamento equânime defronte a totalidade das situações vividas, pois ele pode estar em um nível de tomada de consciência mais avançado frente a

um conhecimento específico e num outro menos avançado frente a outro. Freire afirma que se pode verificar a fase de uma consciência de maneira “mais enfática ali, menos aqui” (FREIRE, 2019, p. 83).

A transitividade da consciência “permeabiliza o homem” em relação a sociedade, “leva-o a vencer o seu compromisso com a existência, característico da consciência intransitiva, e o compromete quase totalmente” (FREIRE, 2019, p. 82). Todavia, este processo apresenta-se em dois estágios, o da consciência transitivo-ingênua e o da consciência transitivo-crítica, e não se desenvolve naturalmente, “mas somente por efeito de um trabalho educativo crítico com esta destinação” (FREIRE, 2019, p. 85). No primeiro estágio, o “corpo consciente vai se expondo aos fatos, aos feitos, sem contudo, interrogando-se sobre eles alcançar a sua ‘razão de ser’” (FREIRE, 2013b, p. 183, grifo do autor). No segundo, a “mente opera epistemologicamente, a rigorosidade metodológica com que nos aproximamos do objeto, tendo dele ‘tomado distância’” (FREIRE, 2013b, p. 183, grifo do autor).

Na consciência transitivo-ingênua, prevalecem o saber “do senso comum” (FREIRE, 2013b, p. 183) e as “explicações [ainda] mágicas”, revelados na escolha dos homens “pela simplicidade na interpretação dos problemas” (FREIRE, 2019, p. 83, grifo nosso). Tal circunstância contribui para que se torne esta a “consciência do quase homem-massa, em quem a dialogação mais amplamente iniciada do que na fase anterior, se deturpa e se distorce” (FREIRE, 2019, p. 83), quando não completa seu desenvolvimento, avançando para a consciência transitivo-crítica. Estando a consciência estagnada no nível transitivo-ingênua, torna-se uma “consciência fanatizada” e “ostensivamente desumanizada” (FREIRE, 2019, p. 87). É o estado da consciência mais proveitoso à massificação, pela manipulação.

A transitividade ingênua [...] se caracteriza [...] pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao gregarismo, característica da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade na argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica. (FREIRE, 2019, p. 83).

No caso de a consciência ingênua não estar em processo de promoção à transitividade crítica, ao que Freire chama “distorção da transitividade ingênua”

(FREIRE, 2019, p. 83), os opressores exercitam facilmente a distorção também do diálogo, do homem com os homens e com mundo. Sem o diálogo autêntico, a reflexão necessária sobre sua condição real é dificultada, e é a reflexão, justamente, que permite aos homens desenvolver sua consciência ao nível transitivo-crítico. Os opressores, poderosos manipuladores, então, robustecem as barreiras contra a “educação capaz de corresponder a este desafio – o da ascensão da ingenuidade à criticidade” (FREIRE, 2019, p. 87).

Foi precisamente o que ocorreu com Freire, que viveu a perseguição à sua teoria e prática educativa, no período em que desenvolvia a educação popular no nordeste brasileiro. Ao que o autor ponderou:

Merecia, na verdade, meditação de nossa parte, que estávamos participando de uma fase intensamente problemática da vida brasileira, as relações entre a massificação e a consciência transitivo-ingênuo que, se distorcida no sentido de sua promoção à consciência transitivo-crítica, revelaria para posições mais perigosamente míticas do que o teor mágico, característico da consciência intransitiva. Neste sentido, a distorção que conduz à massificação implica um compromisso maior ainda com a existência do que o observado na intransitividade. (FREIRE, 2019, p. 85)

Restritiva à conscientização, que se faz pelo compromisso do homem com os homens e com o mundo, é tanto o compromisso revelado pelo “sentido mágico [...] de alogicidade” da consciência intransitiva, como “o mítico [...] de irracionalidade” da consciência intransitivo-ingênuo: uma por sofrer com a “obliteração no poder de captar a autêntica causalidade”, a outra por sofrer com a “massificação” de sua consciência, que a realiza “fanática” (FREIRE, 2019, p. 86). Portanto, somente um “trabalho educativo advertido do perigo da massificação [...] é um imperativo existencial” (FREIRE, 2019, p. 85).

É o caso da educação que se desenvolve, necessariamente, pelo diálogo, pois nele o homem não fica vencido ou dominado, não teme a liberdade, nem perde a direção do amor; esta que promove e valoriza a “inserção do homem na sua problemática e a sua capacidade de optar” (FREIRE, 2019, p. 86-87).

Quando não ocorre a distorção da transitividade ingênuo, pelos opressores, mas ocorre um trabalho educativo humanizador, pode esta “consciência transitivo-ingênuo [...] evoluir para a transitivo-crítica, característica da mentalidade mais legitimamente democrática” (FREIRE, 2019, p. 87). Tal feito

se realiza “com uma educação dialógica e ativa, voltada para a responsabilidade social e política” (FREIRE, 2019, p. 84).

No nível da consciência transitivo-crítica, a reflexão do homem passará a ser caracterizada, enfim, “pela profundidade na interpretação dos problemas” (FREIRE, 2019, p. 84). Este é o estado da consciência mais resistente à dominação, pela domesticação, e à massificação, pela manipulação. É o estado da consciência em que há libertação.

Esta posição transitivamente crítica implica num retorno à matriz verdadeira da democracia. Daí ser esta transitividade crítica característica dos autênticos regimes democráticos e corresponder as formas de vida altamente permeáveis, interrogadoras, inquietas e dialógicas, em oposição às formas de vida “mudas”, quietas, discursivas, das fases rígidas e militarmente autoritárias [...]. (FREIRE, 2019, p. 84)

A tomada de consciência característica da consciência transitivo-crítica é resultado de uma objetivação, pois que “implica uma percepção” – advinda da “defrontação com o mundo, com a realidade concreta” (FREIRE, 2015a, p. 102) –, e realiza-se “na operação de ‘tomar distância’ do objeto”, pois é assim “que dele nos ‘aproximamos’” – “a ‘tomada de distância’ do objeto é a ‘aproximação’ epistemológica” (FREIRE, 2013b, p. 183, grifos do autor).

O que difere substancialmente os dois estágios de consciência transitiva é que na ingênua “o saber [...] é o de pura experiência feito”, enquanto na crítica o saber é “objetivado, [...] um saber cuja exatidão proporciona ao investigador ou ao sujeito cognoscente uma margem de segurança que inexiste no primeiro tipo de saber, o do senso comum” (FREIRE, 2013b, p. 183). Não se compreenda, todavia, que a educação que promove a ascensão da consciência ingênua à consciência crítica prescindida do respeito aos “saberes de experiência feitos”, pelo contrário, ela deve “respeitar esses saberes [...] para ir mais além deles” (FREIRE, 2014b, p. 118-119).

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. (FREIRE, 2014b, p. 118)

O saber de experiência feito é tão incompleto sem a objetivação quanto esta o é sem o saber de experiência feito. Tal qual teoria e prática “só podem ser

compreendidas se percebidas e captadas em suas relações contraditórias” (FREIRE, 2013b, p. 184), o saber de experiência feito e a objetivação não negam um ao outro nem podem alcançar sua potencialidade dissociados. Tampouco há mundo e consciência desconexos, pelo contrário, há “consciência-mundo” (FREIRE, 2016, p. 57).

Como já ressaltado, o primeiro momento da tomada de consciência é simplesmente “a mera apreensão da presença do fato”, mas ela avança, pelo trabalho educativo, quando, num segundo momento, “o coloca, de forma crítica, num sistema de relações, dentro da totalidade em que se deu” (FREIRE, 2015a, p. 103). Completando este ciclo, superando a apreensão ao aprofundar-se na crítica da realidade – e crítica como “projeto mediante a práxis, e não por meio do blá-blá-blá” (FREIRE, 2016, p. 59) – a tomada de consciência “se tornou conscientização” (FREIRE, 2015a, p. 103). Somente enquanto conscientização, é transformadora, pois “c’est la praxis en tant qu’unité dialectique de la théorie et de la pratique qui produit des transformations sociales et politiques capables de faire « toutes les nouvelles choses”⁵⁹ (MESQUIDA, 2020, p. 32).

Assim temos a consciência ingênua e a consciência crítica, sendo esta o desenvolvimento daquela e ponto do qual verifica-se a conscientização. A tomada de consciência crítica torna-se conscientização, porque ela “se opera nos homens enquanto agem, enquanto trabalham”, pelo compromisso que estes passam a ter com a existência, sendo assim “práxis concreta” (FREIRE, 2015a, p. 102-103).

Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. Com efeito, enquanto a atividade animal, realizada sem práxis, não implica criação, a transformação exercida pelos homens implica. (FREIRE, 2013a, p. 127)

O homem, portanto, tendo saído de sua intransitividade da consciência e evoluído completamente em sua transitividade da consciência, constitui-se em um homem “conscientizado” (FREIRE, 2016, p. 58). O movimento da práxis é inerente ao homem consciente, assim como o movimento dialético é inerente à conscientização. Desvelando criticamente a realidade nos conscientizamos, ao

⁵⁹ Tradução da autora: “é a práxis como unidade dialética da teoria e da prática que produz as transformações sociais e políticas capazes de fazer ‘todas as novas coisas’”.

passo que “quanto mais nos conscientizamos, mais ‘desvelamos’ a realidade” (FREIRE, 2016, p. 56).

O desvelamento constante assume papel utópico ao conscientizado, porque “a conscientização, que se apresenta como um processo que se dá num momento determinado, deve continuar, enquanto processo, no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada revela um novo perfil” (FREIRE, 2016, p. 58). Se assim não o for, a realidade transformada torna-se simplesmente em um novo mito.

A posição do conscientizado é sempre a posição utópica perante o mundo, porque esta posição é de engajamento histórico. A utopia consiste na “dialeitização dos atos de denunciar e anunciar, os atos de denunciar a estrutura desumanizante e anunciar a estrutura humanizante”; utopia é o compromisso com a existência, com consciência-mundo, com a vocação para o *ser mais* do homem; utopia “não consiste no irrealizável”; utopia é “um ato” e “exige o conhecimento crítico [...] entre o anúncio e a realização dele” (FREIRE, 2016, p. 58).

A conscientização está evidentemente ligada à utopia, de modo que implica a utopia. Quanto mais conscientizados somos, sobretudo pelo engajamento de transformações que assumimos, mais anunciadores e denunciadores nos tornamos. Mas essa posição deve ser permanente [...] uma tarefa permanente de transformação. (FREIRE, 2016, p. 60)

Assim, a crítica constante na consciência e na ação, que constitui a práxis da conscientização, coloca os conscientizados em posição de “utopistas [...], estando permanentemente engajados num processo radical de transformação do mundo para que os homens possam ser mais” (FREIRE, 2016, p. 59). A educação autêntica é fundamental nesta prática, pois “não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a perscruto para conhecê-la. Não posso anunciar se não conheço” (FREIRE, 2016, p. 58).

Se a vocação ontológica do homem é a ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaçotemporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaçotemporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais. (FREIRE, 2014c, p. 82-83, grifo do autor)

Entretanto, há que se salientar que esta educação conscientizadora não é interesse de um mecanismo de organização social em que a dominação e a massificação sejam opções de governo, pois o anúncio, é evidente, configura-se como um anteprojetado – “o anúncio não é anúncio de um projeto, mas, sim, de um anteprojetado, pois é na práxis histórica que o anteprojetado se faz projeto” (FREIRE, 2016, p. 58-59). E como anteprojetado que visa projetar-se no mundo, os anúncios, nascidos das denúncias apreendidas e refletidas criticamente na e da realidade, correspondem a “situações-limite” que agem na “fronteira entre o ser e o ser mais humano” (FREIRE, 2016, p. 61).

Em suma, as situações-limite implicam a existência de pessoas que são servidas direta ou indiretamente pelas mesmas situações, e outras para quem elas têm um caráter negativo e subjugador. Quando estas últimas identificam tais situações como a fronteira entre o ser e o ser mais humano, começam a agir de maneira cada vez mais crítica, para alcançar o “possível não experimentado” contido nessa percepção. Por outro lado, aqueles que são servidos pela situação-limite atual olham para o possível não experimentado como uma situação ameaçadora, cuja realização deve ser impedida, e atuam para manter o status quo. (FREIRE, 2016, p. 61-62, grifos do autor)

A educação bancária serve ao *status quo*. A educação libertadora permite a apreensão, a reflexão e a crítica da realidade, da qual decorre “a transformação permanente da realidade com vistas à libertação dos homens” (FREIRE, 2016, p. 61). A escolha entre elas é, sempre, um ato político. Portanto, sempre “a educação é ideológica” (FREIRE, 2014a, p. 122). Simplesmente “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (FREIRE, 2014a, p. 75), inclusive, “quem fala de neutralidade são precisamente os que temem perder o direito de usar de sua ineutralidade em seu favor” (FREIRE, 2015a, p. 103). Aos agentes da educação, cabe a escolha, no momento educativo, por seguir a ideologia da dominação pela domesticação e massificação, ou da libertação pela conscientização. Considerando as potencialidades destas duas educações, a passividade já é uma escolha.

Assim, a conscientização é sempre objeto da educação autêntica, seja para o aperfeiçoamento da democracia, que exigirá ser ela constante; seja para provocar as mudanças salutares num contexto antidemocrático. Então, “a conscientização enquanto atitude crítica dos homens na história jamais acabará. Se os homens, enquanto seres de ação, continuassem a ‘aderir’ ao mundo ‘sobre o qual se agiu’, ficariam submersos numa ‘obscuridade’ nova (FREIRE, 2016, p.

57). A crítica na apreensão, reflexão e intervenção no mundo para a transformação do mundo é indispensável à educação e à sociedade.

3.6 A LIBERTAÇÃO PELA AMOROSIDADE ENÉRGICA – DO COMPROMISSO COMO POSSÍVEL NÃO EXPERIMENTADO

As proposições da teoria e da prática pedagógica de Paulo Freire apontam para a realização de uma autêntica educação, porque a favor dos homens e não contra eles. Este é precisamente o caminho possível, ainda não experimentado em grande escala, da educação democrática. Esta educação promove a práxis pelo exercício de compreensão da realidade a partir da análise dialógica crítico-reflexiva do contexto vivido e é denúncia e anúncio social (FREIRE, 2016).

Sua gênese está na opção política coerente, evidentemente, com o objetivo democrático que apresenta. Não é possível efetivá-la onde e por quem esta opção não esteja bem definida, porque a concretização do sonho possível “demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todos e todas que a ele se entreguem” (FREIRE, 2007, p. 26). Pela entrega amorosa e enérgica, o compromisso é verificado.

Para Freire, a autêntica educação exige amor e energia, pois deles provêm o diálogo e a construção de conhecimento e a conscientização, e são eles que revelam o compromisso com a humanidade. Sendo estes os fundamentos da educação, não podem ser nela preteridos. À associação do amor e da energia chamamos amorosidade enérgica (FERREIRA, 2016).

O amor corresponde ao compromisso com os alunos e com o próprio processo de ensinar, com o direito e o dever de lutar por eles. As práticas educativas amorosas proveem a comunicação entre os homens mediatizados pelo mundo, requerem, assim, a liberdade e o diálogo. É sobre estas premissas que o amor se constitui como fundamento da democracia, visto que não pode deixar de denunciar, tampouco de anunciar. Decorre disso que o exercício da amorosidade requeira a virtude da coragem (FREIRE, 2013b).

A energia, por sua vez, corresponde à ação bem concreta e eficaz, isto é, consciente, que decorre do compromisso esperançoso com a humanidade expressa em atitude de autoridade. Ela implica, portanto, a não aceitação dos atos proibitivos ao *ser mais* dos homens e por isso vislumbra a educação para e pela democracia como possível não experimentado. Ela também requer coragem, porque o exercício da práxis que ela implica exige a entrada nas lutas que antecedem o direito de exercitá-la e de ensiná-la (FREIRE, 2016).

Assim, a amorosidade enérgica é o compromisso com a humanidade expressa pelo exercício do bom magistério (no sentido *kalós* grego) – aquele em que os educadores se entregam “com a clareza filosófica indispensável à prática política” (FREIRE, 2015b, p. 141). Esta que é a única maneira pela qual a educação como prática da liberdade é viável, visto que alia a liberdade à autoridade e é essa associação que assegura a democracia, tanto para Rousseau (2017d) quanto para Freire (2013a). Todavia, aliar liberdade à autoridade na educação não é fácil, como também não o é na sociedade, por isso que sua prática autêntica reclama uma educação que permita ao homem, sendo homem, as exercitar e por meio delas ensinar-se/educar-se ou instruir-se.

A amorosidade enérgica compreende a liberdade como uma característica inerente ao ser humano que só é negada quando o objetivo é oprimir. Rousseau também alertou para esta armadilha da opressão, chamada por ele de dominação, ao explicar que até mesmo “para querer é necessário ser livre” (ROUSSEAU, 2017d, p. 17). A liberdade tanto depende como é expressão do exercício da práxis. A construção do conhecimento pelo respeito à liberdade é o caminho do qual derivam a conscientização e a autonomia, e delas a práxis, porque admite que o homem “pode e deve, como sujeito, com outros sujeitos, ajudar a acelerar as transformações, na medida em que conhece para poder inferir” (FREIRE, 2001, p. 60).

Desta consideração básica presente no pensamento freireano, fundamenta-se que “a inexorabilidade do futuro é a negação da história” (FREIRE, 2014a, p. 71). Considerando que a história é justamente o lugar onde a natureza humana se constitui, negá-la e tornar o futuro inexorável, por meio de práticas tirânicas, é a atitude dos não amorosos ou dos apáticos, não enérgicos, que odeiam os fragilizados ou que buscam acomodar-se pelo medo da luta. A educação autêntica não educa o homem deste modo, é a educação que incita pelo interesse e constrange pela força que produz esta aberração (ROUSSEAU, 2017a).

Por isso o ensinar-se/educar-se e o instruir-se pela e para a democracia é o compromisso com a libertação dos homens pela amorosidade enérgica, como o possível não experimentado discutido por Paulo Freire; bem como é o compromisso com a humanidade pelo contrato e pelo amor, pautado na liberdade da vida natural/real apresentada por Jean-Jacques Rousseau. Esta

afirmação, bem como suas prerrogativas e implicações na educação, são discutidas a seguir, de modo a fundamentar uma teoria da educação democrática, à luz destes autores.

4 DA EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA

Nesta tese são apresentadas as características da educação para a democracia a partir das teorizações de Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire. Estas contribuições, de relevância reconhecida em todo o mundo, norteiam e suleiam práticas educativas desenvolvidas pela democracia. Os diálogos, ou comunicações, aqui desenrolados são, portanto, os fundamentos da educação democrática que tanto é reflexo da democracia social como a produz.

Para a apreciação dos elementos constituintes desta fundamentação são, neste capítulo, estudadas a construção do conhecimento, o verdadeiro (*aléthis*, a negação da mentira), na educação como parte do percurso político democrático que oportuniza a conscientização e o saber conhecer o conhecimento, necessários a compreensão da realidade; e as práticas indispensáveis aos seres políticos democráticos, que decorrem desta compreensão, a saber: o exercício da liberdade e da autoridade, as quais possibilitam, pelo agir com autonomia, a co-laboração, a união, a organização e a síntese cultural, dos quais derivam a participação intelectual e social democrática. Assim, as obras anteriormente apresentadas e discutidas, e que contribuem para um olhar da totalidade das relações estabelecidas entre escola e Estado, são a seguir exploradas como bases da liberdade e da autonomia, da construção do conhecimento e da conscientização, fundamentais à educação democrática e promovidas pelo caminho inédito viável da amorosidade enérgica.

Encerra o presente capítulo a proposição da essência da tese defendida ao longo desta pesquisa, pelo tratamento da questão da emergência da práxis democrática na educação que, por sua vez, substancia a emergência da sociedade democrática pela educação. Meio pelo qual defendemos nossa tese de que o ideal social democrático rousseauneano e o pensamento pedagógico amoroso e enérgico freireano são potências teórico-práticas que, aliadas, fundamentam uma teoria capaz de subsidiar a construção de uma educação autenticamente democrática e viabilizar o aperfeiçoamento de uma sociedade democrática por meio desta educação. Defendemos também, portanto, que educação e sociedade possuem processos interdependentes de manutenção ou superação de situações-limite. Por isso, defendemos, ainda, que a teoria da

educação democrática aqui construída só será possível de ser integralmente empregada em uma nova cultura educacional de ordem intelectual e social, que, por sua vez, só será possível em uma organização da sociedade igualmente nova.

A contribuir para a análise do tema, apresento nos quadros a seguir os conceitos-chave das teorias de Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire, a respeito do assunto discutido nesta tese. Assim, desvelo por pormenores as aproximações e os distanciamentos dos pensamentos pedagógicos destes autores, para denunciar, por meio destas, a constituição da educação falsamente democrática e anunciar os fundamentos de uma educação autenticamente democrática, baseada nos conceitos de liberdade, autonomia, construção do conhecimento e conscientização.

Quadro 1 – Aproximações e distanciamentos dos pensamentos pedagógicos de Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire nos conceitos que tratam da educação sem compromisso com a humanidade.

JEAN-JACQUES ROUSSEAU	<u>Dominação.</u> <i>Dominar</i> é sobrepujar o interesse comum pelo interesse particular (ROUSSEAU, 2017d).	PAULO FREIRE	<u>Opressão.</u> <i>Oprimir</i> é “um ato proibitivo do <i>ser mais</i> dos homens” (FREIRE, 2013a, p. 60, grifo do autor); “é um controle esmagador, é necrófila” (FREIRE, 2013a, p. 90)
	<u>Dominado.</u> O <i>dominado</i> é o reprimido a “deixar-se conduzir, a não ser nada além de uma máquina nas mãos de outrem” (ROUSSEAU, 2017a, p. 209)		<u>Oprimido.</u> Os <i>oprimidos</i> são “homens proibidos de <i>ser</i> ” (FREIRE, 2013a, p. 59, grifo do autor).
	<u>Dominador.</u> O <i>dominador</i> é aquele que trabalha para fazer outra pessoa “cair em sua armadilha ou para fazer adotar a sua loucura” (ROUSSEAU, 2017a, p. 209). Este “depende dos preconceitos daqueles que governa por meio de preconceitos” (ROUSSEAU, 2017a, p. 95).		<u>Opressor.</u> Os <i>opressores</i> são “os que inauguram o terror [...], os violentos que, com o seu poder, criam a situação concreta em que se geram os ‘demitidos da vida’, os esfarrapados do mundo”. Eles “violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente <i>ser</i> ” (FREIRE, 2013a, p. 58, grifos do autor).
	<u>A prática regular da dominação.</u> E a <i>supressão do direito à liberdade</i> , porque os “caídos na servidão, não têm mais liberdade, nem vontade” (ROUSSEAU, 2015, p. 96) e não modificam o <i>status quo</i> . Sua regularidade está em é “punir os que ousam falar”, provocando “o temor [que] faz calar” (ROUSSEAU, 2015, p. 92, grifo nosso).		<u>A prática regular da opressão.</u> O <i>silenciamento</i> é a “ordem” opressora. A estrutura que mantém o <i>status quo</i> favorável aos opressores não “suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: ‘Por quê?’” (FREIRE, 2013a, p. 106, grifos do autor).
	<u>Educação verborreica.</u> A <i>educação verborreica</i> é idealizada pelos dominadores e constitui-se naquela em que “o aluno escuta, na sala de aula, a verborreia de seu professor, assim como escutava, no cueiro, a tagarelice de sua ama” de modo a “educá-lo para não compreender nada” (ROUSSEAU, 2017a, p. 81).		<u>Educação bancária.</u> <i>Educação bancária</i> é aquela na qual não há criação, apenas transmissão; nela “não cria aquele que impõe, nem aqueles que recebem; ambos se atrofiam e a educação já não é educação” (FREIRE, 2014c, p. 95). Nela o conhecimento é “desconectado do concreto” (FREIRE, 2014a, p. 29).
	<u>Produto da educação verborreica.</u> A <i>verborreia</i> desta educação produz as condições necessárias à dominação,		<u>Produto da educação bancária.</u> O <i>blá-blá-blá</i> da educação bancária produz as condições necessárias à opressão, pela

pela promoção da conduta “dócil quando [a pessoa é] pequena” e “crédula e ingênua quando grande” (ROUSSEAU, 2017a, p. 209, grifo nosso).	manutenção da “ingenuidade dos educandos” (FREIRE, 2013a, p. 92), por meio do controle ao “pensar e a ação” (FREIRE, 2013a, p. 91).
<u>Doutrinado.</u> O <i>doutrinado</i> é aquele que age e pensa conforme aprendeu pela educação verborreica; é um “caminho estranho que tomaram vossos raciocínios em seu espírito: confunde tudo, inverte tudo”; ele não procura instruir-se, mas refutar o que ensina para a liberdade (ROUSSEAU, 2017a, p. 110).	<u>Domesticação.</u> O <i>domesticado</i> é aquele que se mantém inconsciente de sua condição de oprimido, “no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão” (FREIRE, 2013a, p. 92).

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A dominação apresentada por Rousseau, que ocorre na relação estabelecida entre dominador e dominado, se mantém por meio das práticas de supressão do direito à liberdade muito alimentadas pela educação verborreica, pois ela possui grande poder nas ações de doutrinação social. De igual modo, a opressão discutida por Freire, que ocorre na relação estabelecida entre opressor e oprimido, se mantém por meio das práticas de silenciamento muito alimentadas pela educação bancária, pois ela possui grande força nas ações de domesticação social. O inverso desta problemática é teorizado pelos autores como educação natural (ROUSSEAU, 2017a) e educação libertadora (FREIRE, 2019), cujos elementos base estão apresentados no quadro a seguir.

Quadro 2 – Aproximações e distanciamentos dos pensamentos pedagógicos de Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire nos conceitos que tratam da educação comprometida com a humanidade.

JEAN-JACQUES ROUSSEAU	<u>Superação da dominação.</u> Para <i>superação da dominação</i> “basta que alterem [os dominados] sua maneira de pensar para que seja forçado [o dominador] a alterar sua maneira de agir” (ROUSSEAU, 2017a, p. 95, grifo nosso). Portanto, ela ocorre pelo exercício da liberdade consciente.	PAULO FREIRE	<u>Superação da opressão.</u> A <i>superação da contradição opressores-oprimidos</i> se dá pela ação dos oprimidos, que “libertando-se podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe opressora, nem libertam, nem se libertam” (FREIRE, 2013a, p. 60). Portanto, ela ocorre pelo exercício da liberdade consciente.
	<u>Educação da natureza.</u> A <i>educação da natureza</i> permite “ao homem se construir naturalmente a partir de si mesmo” (ROUSSEAU, 2017a, p. 12), de modo que os conhecimentos que tenha sejam “verdadeiramente seus” (ROUSSEAU, 2017a, p. 244). Assim, o educado por esta educação “não comprou sua perfeição à custa de sua felicidade: ao contrário, elas concorreram uma para outra” (ROUSSEAU, 2017a, p. 190). No entanto, Rousseau considera esta educação adequada somente aos homens, estimando “que se deva ter consideração pelo que convém à idade		<u>Educação autêntica.</u> A <i>educação autêntica</i> é prática da liberdade (FREIRE, 2019); parte “do ‘saber de experiência feito’ para superá-lo” (FREIRE, 2014b, p. 97, grifos do autor); é “um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade” (FREIRE, 2002, p. 105); e demanda “processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura de boniteza, capacitação científica e técnica” (FREIRE, 2007, p. 17). Freire não considera relevante a distinção de sexos nesta educação (FREIRE, 2007, p. 27).

<p>tanto quanto ao sexo” (ROUSSEAU, 2017a, p. 434).</p>	
<p><u>Liberdade.</u> <i>Liberdade</i> é “o primeiro de todos os bens” do ser humano (ROUSSEAU, 2017a, p. 95). Aquele que é de fato livre é “seu próprio senhor, comanda o seu coração” (ROUSSEAU, 2017a, p. 518).</p>	<p><u>Liberdade.</u> A <i>liberdade</i> é um direito do todo ser humano, pois corresponde à “vocação natural da pessoa – a de ser sujeito e não objeto” (FREIRE, 2019, p. 78). Aquele que é livre “ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações” (FREIRE, 2014a, p. 91).</p>
<p><u>Autoridade.</u> <i>Autoridade</i> é conhecer. Na prática de ensino do preceptor, ela se refere a “jamais dar preceitos”, mas “fazer com que sejam encontrados” (ROUSSEAU, 2017a, p. 58), pautando-se em “um sentimento repleto de equidade” – a saber: o amor (ROUSSEAU, 2017a, p. 502).</p>	<p><u>Autoridade.</u> A <i>autoridade</i> “não se omite”. Ela recusa tanto “silenciar a liberdade” como “a sua supressão do processo de construção da boa disciplina” (FREIRE, 2014a, p. 91, grifo do autor). Na prática de ensino do educador, ela “deve sempre estar lá, mas ela muda quando os estudantes mudam e quando o estudo evolui” (FREIRE, SHOR, 1986, p. 117).</p>
<p><u>Construção do conhecimento.</u> A <i>construção do conhecimento</i> é um trabalho que não pode ser delegado a outro, é atividade pessoal; a construção do conhecimento não se faz pela transmissão, mas “encontrando relações, associando ideias, inventando instrumentos” (ROUSSEAU, 2017a, p. 206).</p>	<p><u>Construção do conhecimento.</u> A <i>construção do conhecimento</i> se faz no encontro “entre sujeitos cognoscentes e objetos cognoscíveis” (FREIRE, 2013b, p. 103). O conhecimento construído é “reflexivo e criação” (FREIRE, 2013a, p. 127), diferentemente do conhecimento transmitido (FREIRE, 2016).</p>
<p><u>Consciência de si.</u> A <i>conscientização</i> se dá por meio da construção do conhecimento, porque dela se “adquire consciência de si mesmo” (ROUSSEAU, 2017a, p. 89).</p>	<p><u>Conscientização.</u> A <i>conscientização</i> se dá por meio da construção do conhecimento, porque é uma “auto inserção crítica na realidade” (FREIRE, 2016, p. 145).</p>
<p><u>Liberdade bem regrada.</u> A <i>liberdade bem regrada</i> é o único instrumento educacional não experimentado e, justamente, o único capaz de obter êxito, pela promoção da liberdade do aluno sem que haja licenciosidade do professor (ROUSSEAU, 2017a, p. 105).</p>	<p><u>Amorosidade enérgica.</u> A <i>amorosidade enérgica</i> é a expressão do amor e da energia na prática educativa, de modo a estabelecer “os indispensáveis limites à autoridade e à liberdade” (FREIRE, 2013c, p. 238), e que corresponde a um inédito viável da educação.</p>
<p><u>Governo de si.</u> O <i>governo de si</i> é o exercício da liberdade e da autoridade possibilitado pela “consciência de si mesmo” (ROUSSEAU, 2017a, p. 89).</p>	<p><u>Autonomia.</u> A <i>autonomia</i> é o exercício da liberdade e da autoridade, possibilitada pela conscientização (FREIRE, 2014a).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Para a superação da dominação, Rousseau discute a emergência de uma educação da natureza, que estimula o exercício da liberdade e da autoridade necessárias à construção do conhecimento e ao governo de si, considerando a liberdade bem regrada como único instrumento educacional não experimentado e capaz de obter êxito. Paulo Freire, por sua vez, compreende que a possibilidade de superação da contradição opressores-oprimidos está na emergência de uma educação autêntica que, pela promoção da liberdade e da autoridade, propicie a construção do conhecimento, a conscientização e a

autonomia, considerando a amorosidade enérgica como um caminho inédito viável para esta educação. Ambas as proposições se constituem como educação comprometida com a humanidade e da observância de suas premissas, decorre a educação democrática. São apresentadas no quadro a seguir os conceitos base desta educação.

Quadro 3 – Aproximações e distanciamentos dos pensamentos pedagógicos de Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire nos conceitos que tratam da educação e da democracia.

JEAN-JACQUES ROUSSEAU		PAULO FREIRE	
	<p><u>Povo.</u> Um <i>povo</i> forma-se a partir das associações sociais que realiza e, portanto, é povo mesmo “antes de se entregar a um rei” (ROUSSEAU, 2015, p. 19).</p>		<p><u>Povo.</u> Um <i>povo</i> forma-se a partir das “condições de experiência, da vivência comunitária na coisa pública” (FREIRE, 2019, p. 96).</p>
	<p><u>Democracia.</u> A <i>democracia</i> é o “governo popular”, este que exige “vigilância e coragem para ser conservado” (ROUSSEAU, 2017d, p. 63).</p>		<p><u>Democracia.</u> A <i>democracia</i> é o governo justo da sociedade, que “dá oportunidade às massas para que tenham opções e não a opção que a elite tem, mas a própria opção das massas. (FREIRE, 2014c, p. 49).</p>
	<p><u>Comunicação.</u> <i>Comunicação</i> é a “sensibilidade recíproca e a correspondência entre todas as partes” pertencentes a um mesmo contexto (ROUSSEAU, 2017d, p. 14), indispensável à democracia do governo e da educação.</p>		<p><u>Diálogo.</u> O <i>diálogo</i> é o “encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir” (FREIRE, 2013a, p. 111), indispensável à vida <i>com</i> a sociedade e a educação.</p>
	<p><u>Assembleia.</u> As <i>assembleias</i> são reuniões do povo, a fim de discutir a política e as leis do Estado, “cujo único objetivo é a preservação” do contrato social (ROUSSEAU, 2015, p. 92).</p>		<p><u>Círculos de cultura.</u> Os <i>círculos de cultura</i> foram “espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. [...] Em que se construíam novas hipóteses de leitura de mundo” (FREIRE, 2013c, p. 192).</p>
	<p><u>Vontade geral.</u> A <i>vontade geral</i> é a deliberação que “sempre diz respeito ao bem comum” (ROUSSEAU, 2017d, p. 16).</p>		<p><u>Síntese cultural.</u> A <i>síntese cultural</i> é “uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la como está ou mais ou menos como está, ora no de transformá-la” (FREIRE, 2013a, p. 228).</p>
	<p><u>Associação.</u> A <i>associação</i> “produz um corpo moral e coletivo, composto de tantos membros quantas são as vozes da assembleia, a qual recebe desse mesmo ato sua unidade, seu eu comum, sua vida e sua vontade (ROUSSEAU, 2015, p. 21-22).</p>		<p><u>Adesão.</u> A <i>adesão</i> verifica-se na “intercomunicação dos homens, mediatizados pela realidade” (FREIRE, 2013a, p. 228). <u>Opção.</u> O poder da <i>opção</i> é a capacidade de optar (FREIRE, 2019, p. 80), de “escolher o próprio caminho” (FREIRE, 2016, p. 47). Portanto, as opções não são neutras, mas são a expressão de um interesse (FREIRE, 2015a, p. 103).</p>
	<p><u>Homem livre.</u> O <i>homem livre</i> “deseja apenas o que pode e faz o que lhe agrada” (ROUSSEAU, 2017a, p. 95).</p>		<p><u>Ser histórico.</u> O <i>ser histórico</i> “comprometido está em ser capaz de agir e refletir” (FREIRE, 2014c, p. 18-19).</p>
	<p><u>Cidadão.</u> O <i>cidadão</i> é formado pelo homem. O homem, portanto, é formado antes do cidadão (ROUSSEAU, 2017a).</p>		<p><u>Cidadania.</u> A <i>cidadania</i> é a presença ativa, crítica e decidida de todos com relação a coisa pública (FREIRE, 2013a).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O governo democrático, para Rousseau, tem como alicerce as práticas comunicativas que ocorrem no seio das assembleias que, como associações políticas de pessoas, promovem a vontade geral. Para Freire, a democracia é estabelecida quando o diálogo cultural é a opção política para a libertação, que, no caso de uma educação para a democracia, se dá nos círculos de cultura. Contextos, portanto, que dependem da educação para a democracia para que se efetivem.

Rousseau chama “de governo ou administração suprema o exercício legítimo do poder executivo”, aquele que “recebe ordens do Soberano”, mas trabalha para “que haja igualdade entre o produto ou poder do governo tomado em si mesmo e o produto ou poder dos cidadãos que são soberanos de um lado e súditos de outro” (ROUSSEAU, 2015, p. 54). Concluindo que, “como a vontade particular atua continuamente contra a vontade geral, o governo exerce um esforço incessante contra a soberania”, as injustiças dos corruptos e a tirania (ROUSSEAU, 2015, p. 78). Freire admite que o governo democrático requer a vivência política que decorre da vivência comunitária (FREIRE, 2019, p. 95). As “condições de experiência, da vivência comunitária na coisa pública” (FREIRE, 2019, p. 96) são, precisamente, as condições necessárias para a formação de um povo. Todas estas questões são analisadas crítico-interpretativamente nos subtítulos que seguem.

A leitura do mundo e a presença no mundo, que possibilitam o pensar por si mesmo e fazer suas escolhas, são condições indispensáveis tanto da educação proposta por Rousseau como da que propôs e aplicou Freire. Enquanto Rousseau as promove pelo tempo que permite à infância, Freire as desenvolve pelo tempo que dedica ao contexto, seja ele qual for, porque compreende que as máculas de uma educação malfeita na infância podem e devem ser desfeitas a qualquer tempo. A diferença entre os autores sobre o quesito tempo e contexto está na substância da realidade. Rousseau escreveu sua proposta em romance, num contexto idealizado; Freire o fez no contexto da realidade concreta. Todavia, isso não causa distanciamento entre seus interesses. Interessava-lhes a atenção e o tempo dedicado à compreensão e à interpretação crítica do contexto vivido, para a promoção do conhecimento verdadeiro que possibilita o agir livre e autônomo, portanto democrático, com vistas a libertação da opressão.

4.1 CONHECIMENTO VERDADEIRO E CONSCIENTIZAÇÃO – DA OPÇÃO POLÍTICA DEMOCRÁTICA

Rousseau pontua que no governo civil “o chefe não vê nada a não ser pelos olhos dos outros” (ROUSSEAU, 2017d, p. 9). Parte dessa constatação o fator decisivo que faz da democracia o melhor dos governos, segundo o próprio autor. A “sensibilidade recíproca e a correspondência entre todas as partes” (ROUSSEAU, 2017d, p. 14) é justamente o que possibilita vida ao governo democrático, pois sem elas, isto é, sem a autêntica comunicação entre os cidadãos e os governantes, o Estado está desfeito. Por isso, as formas de governo devem se estabelecer conforme algumas diretrizes.

Como já apresentado nos capítulos anteriores nesta tese, a comunicação é uma habilidade naturalmente inerente aos homens, mas arbitrariamente deles tolhida, ou distorcida, por métodos de escolarização descomprometidos com a natureza humana, como diria Rousseau, ou com a vocação humana, como apresentaria Freire. Decorre disso a fragilidade da comunicação entre os homens enquanto seres políticos, o que, por sua vez, dificulta os processos de luta política.

Por este motivo, não há opção à educação autêntica defendida por Freire, e à educação da natureza, defendida por Rousseau, que não aquela em que o ensino é desenvolvido pela e para a comunicação, pela e para a dialogicidade. E esta é sempre uma opção política, e opção política democrática. A ela nomeio de boa educação. Freire alertou: “quem fala de neutralidade são precisamente os que temem perder o direito de usar de sua ineutralidade em seu favor” (FREIRE, 2015a, p. 103).

Depois de Paulo Freire ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político. [...] Não estamos politizando a educação. Ela sempre foi política. Ela sempre esteve a serviço das classes dominantes. Este é um princípio de que parte Paulo Freire [...]. (GADOTTI Apud. FREIRE, 2014c, p. 15)

Decorre disso que a promoção do conhecimento verdadeiro e da conscientização é o caminho pelo qual a educação autêntica passa para fazer política fazendo política, ou criar democracia sendo democrática. Por isso não podemos falar em ação primeira entre escola e sociedade, pois ambas trilham juntas o percurso democrático; constrói-se na história de hoje a democracia do

devir, o que compreende escola e sociedade – a parte e o todo movendo-se dialeticamente.

Para Freire, a natureza humana constitui-se, precisamente, “na História e não antes ou fora dela” (FREIRE, 2007, p. 14), por isso não é justo negar ao homem sua historicidade, como os governos autoritários, ou injustos, o fariam. Governos injustos, para Rousseau, são aqueles que, falsamente democráticos, são orientados por políticos cujo “interesse pessoal se encontra sempre em proporção inversa ao dever e aumenta à medida que a associação se torna mais estreita e o compromisso [com a vontade geral] menos sagrado” (ROUSSEAU, 2017d, p. 15, grifo nosso).

Os homens que não têm humildade ou a perdem não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus parceiros de *pronúncia* do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. (FREIRE, 2013a, p. 112, grifo do autor)

Por isso, necessariamente, a democracia demanda que seus agentes sejam conhecedores do conhecimento de modo a saber pensar e agir conscientemente, pois “a vocação para o *ser mais*, enquanto expressão da natureza humana fazendo-se na História, precisa de condições concretas sem as quais a vocação se distorce” (FREIRE, 2007, p. 15). Somente a opção democrática permite a curiosidade exigente, característica da construção do conhecimento metodizado com rigor para a promoção da práxis – o caminho trilhado pela amorosidade enérgica.

Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura de boniteza, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta. (FREIRE, 2007, p. 17-18)

A sociedade, macro ou micro, governada democraticamente apresenta “sociedade menores, de diferentes tipos, cada uma com seus interesses e suas máximas” (ROUSSEAU, 2017d, p. 15). Nela “a luta política, que é a luta pelo poder” é factível, condição que torna igualmente factível as condições para a produção do conhecimento, para a promoção da práxis, ou seja, para a vocação humana (FREIRE, 2007, p. 15).

Todos os indivíduos, reunidos por um interesse em comum, compõem tantas outras permanentes ou passageiras [sociedades menores], cuja força não é menos real por ser menos aparente; e suas diversas relações, se bem observadas, proporcionam o verdadeiro conhecimento dos costumes. (ROUSSEAU, 2017d, p. 15, grifo nosso)

Segundo Bourdieu, em sua conceituação de campo – o lugar intermediário entre as análises externalistas e internalistas, configurado como um espaço “relativamente autônomo, [...] dotado de suas leis próprias” (BOURDIEU, 2004, p. 20) –, “todas as pessoas que estão cometidas em um campo têm em comum um certo número de interesses fundamentais” (BOURDIEU, 2003, p. 121). Ao que Rousseau (2017d) chamou de vontade geral das sociedades particulares.

A vontade geral apresentada por Rousseau é produto da comunicação que faz o Estado e o mantém vivo, pelo estabelecimento de regras do justo e do injusto. Essa vontade é geral não porque todos os concidadãos pensam de igual modo, mas porque aceitam um princípio estabelecido de bem comum e geral. Todavia, ela não é uma lei transcendente, visto que está submetida a história como estão também os homens. A vontade geral, portanto, é produto do conhecimento, e o conhecimento é histórico – o que equivale a dizer: essa construção não é estática (ROUSSEAU, 2017d, p. 14-15).

Assim como Rousseau, Freire (2013a) expõe a configuração da vontade geral, chamando-a de adesão verdadeira a ideias. A adesão não é aderência, “mas coincidência livre de opções” verificada “na intercomunicação dos homens, mediatizados pela realidade [...] que, problematizada, os desafia” (FREIRE, 2013a, p. 228-229).

A vontade geral de Rousseau e a adesão de Freire, apresentam as características de produto da educação autêntica que configura a luta política democrática. Ambas se verificam em ambientes comunicativos, micros e macros, e em nada correspondem a paradigmas cristalizados ou dogmas. Formam-se no diálogo democrático e por isso dependem de homens e mulheres que se reconheçam como seres históricos.

A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. [...] A-histórico, um ser como este não pode comprometer-se; em lugar de relacionar-se com o mundo, o ser imerso nele somente está em contato com ele. Seus contatos não chegam a transformar o mundo, pois não resultam

produtos significativos, capazes de (inclusive, voltando-se sobre ele) marcá-lo. (FREIRE, 2014c, p. 18-19, grifo do autor)

Por isso o interesse dos opressores pela educação, pois ela é parte do projeto de dominação, de doutrinação, que interessa aos injustos. Todavia, também é parte do projeto de libertação, de liberdade, que interessa aos democratas autênticos.

A discussão sobre a vontade geral, portanto, envolve a luta entre diferentes campos. Os agentes formadores desses campos fomentam características específicas em seu meio e fora dele, a fim de produzir efeitos que atendam aos seus interesses. Em todas as sociedades existe a pluralidade de campos, com proveniências e interesses diferentes e o conjunto de campos de uma sociedade estão imbricados hierarquicamente uns nos outros, possuindo recursos distintos. Estas sociedades particulares tanto existem de maneira autoritária, como democrática. O que as difere é a possibilidade de anúncio e denúncia – esta só ocorre na democrática.

Quando autoritária, a vontade geral de uma sociedade particular é imposta a todas as demais sem que estas possam, formalmente, lutar contra a proibição e anulação de sua prática política. No caso dos falsamente democráticos, a ingenuidade do povo é estimulada de modo a não possibilitar que problematizem a realidade.

Este é o atual cenário brasileiro no que tange à formulação, implementação e prática das políticas públicas educacionais. Muitos campos têm interesse no produto das políticas de ensino, e por isso muitos o disputam. No entanto, a disputa não é democrática, pois o povo é mantido em estado de ingenuidade e, inclusive, de forma orquestrada mantido dividido (FREIRE, 2013a, p. 235). A realidade proveniente desta situação é a dominação da escola, dos conteúdos curriculares e das práticas pedagógicas por grupos minoritários, porém fortes, cujos interesses são mercadológicos.

A ideia de investimento em capital humano como motor de desenvolvimento econômico é uma determinada concepção de formação humana nos marcos restritos das necessidades de mercado. [...] Trata-se de uma concepção predominante na história da educação brasileira, legitimada em políticas públicas de educação em diferentes momentos dos ciclos do capital. (MOTTA, FRIGOTTO, 2017, p. 358)

A formação humana para atender as necessidades do mercado, como apresentado acima é uma concepção educacional que reflete o interesse de uma sociedade particular, mas que difere drasticamente de outras. Este corresponde às práticas de interdição dos corpos das gentes consideradas menos importantes (FREIRE, 2014d). Todavia, estas gentes não conseguem se articular de maneira coesa internamente para superar a opressão, pois não possuem habilidade comunicativa necessária para tanto. Assim, os poderosos, num jogo político falsamente democrático, mantêm seu interesse em detrimento dos demais interesses da sociedade que, não consciente, não sabe agir. “Tal deliberação pode ser vantajosa à pequena comunidade e muito perniciososa à grande” (ROUSSEAU, 2017d, p. 15) e é expressão do desamor (FREIRE, 2014c, p. 94).

A hegemonia da concepção educacional mercadológica, que tem vigorado no Brasil e no mundo, precisa ser enfrentada conscientemente, pois “o poder que atua em constelação só se combate eficazmente por meio de uma constelação de resistências” (SANTOS, 2016, p. 137). A resistência não deve favorecer, no entanto, uma outra sociedade particular a se tornar detentora das decisões que deveriam ser públicas, pois não há um grupo capaz de responder aos interesses de toda a população. Por isso, “em uma sociedade democrática, as instituições públicas devem atuar em um processo de coletivização de decisões, com espaços de participação que devem ser cada vez mais alargados” (PERONI, 2015, p. 22); como nas assembleias de Rousseau (2015) e nos círculos de cultura de Freire (2013c).

No entanto o poder dos grupos para efetivar seus interesses, ou seja, sua influência, pode variar, pois deve-se ao “seu tamanho, riqueza, poder organizacional, liderança e acesso aos formuladores de decisão e coesão interna” (DYE, 2005, p.108). Ao governo democrático cabe equilibrar o jogo e transformar o interesse em política pública, de modo a não violar a vontade geral. Ou seja, cabe ao governo democrático prezar pelo bem e conservação da vida humana de todos os sujeitos, e não apenas atender aos interesses de alguns particulares (ROUSSEAU, 2015), porque ama a humanidade e o amor “é um sentimento repleto de equidade” (ROUSSEAU, 2017a, p. 502).

Não se pode inferir daí que as deliberações públicas sejam sempre equitativas [...]. Também não é difícil que o conselho de uma democracia promulgue maus decretos ou condene os inocentes: mas isso só ocorrerá quando o povo for seduzido por interesses particulares, apresentados como interesses do povo por alguns homens hábeis, valendo-se do seu prestígio e eloquência. Então uma coisa será a deliberação pública, e outra a vontade geral. [...] Examinando com cuidado o que se passa em qualquer deliberação, vê-se que a vontade geral sempre diz respeito ao bem comum; mas frequentemente ocorre uma divisão secreta, uma união tácita, que por objetivos particulares ilude a tendência natural da assembleia. Então o corpo social se divide realmente em outros, cujos membros têm uma vontade geral boa e justa em relação a estes novos corpos, mas injusta e má em relação ao todo do qual cada um deles se desmembra. (ROUSSEAU, 2017d, p. 16)

As contradições presentes na luta política são, fundamentalmente, o fator que exige a existência de uma educação autêntica como premissa da participação democrática, para a construção ou aperfeiçoamento da democracia na criação e recriação da sociedade. Por meio desta educação, a construção do conhecimento, porque natural, gnosiológica, permite a percepção e análise crítica da realidade e a intervenção consciente nela. Isto é, somente esta boa educação, a educação democrática, permite aos homens o desenvolvimento das habilidades necessárias à análise da realidade da qual decorre a luta política e esta pedagogia não pode ser elaborada nem praticada pelos opressores (FREIRE, 2013a, p. 56).

A virtude que preza pela liberdade e pela autoridade, também permite a construção do conhecimento chamado natural, por Rousseau, e autêntico, por Freire. Desta construção provém o conhecimento de si, a conscientização, que, por fim, corrobora para o governo de si, a autonomia. Todas as permissões das quais dependem a execução deste processo são admitidas unicamente por quem opta, corajosamente, pela democracia, e desta opção decorre a possibilidade de autogoverno. O autogoverno é social e é democrático, porque se refere ao corpo social capaz de governar-se, sem as interferências de políticas importadas (FREIRE, 2019, p. 96) e capaz de dirimir os interesses particulares (ROUSSEAU, 2017d, p. 17). Portanto ele exige, para ele que subsista, a participação intelectual e social do seu povo, justamente pelo exercício de sua liberdade e autoridade.

A luta política, portanto, não acontece sem que haja a percepção de sua necessidade. A luta política, com vistas a definição da vontade geral autêntica, não acontece sem comunicação. A luta política democrática não existe sem

povo, e este não se constitui sem conhecimento verdadeiro e consciência de si e da realidade.

Enquanto para as posições dogmáticas, mecanicistas, a consciência, que venho chamando crítica, toma forma como uma espécie de epifenômeno, como resultado automático e mecânico de mudanças estruturais, para a dialética a importância da consciência está em que não sendo fazedora da realidade, não é, por outro lado, como já disse, puro reflexo seu. É exatamente neste ponto que se coloca a importância fundamental da educação enquanto ato de conhecimento, não só de conteúdos, mas da razão de ser dos fatos econômicos, sociais, políticos ideológicos, históricos que explicam o maior ou menor grau de “interdição do corpo” consciente, a que estejamos submetidos. (FREIRE, 2014b, p. 141, grifo do autor)

Por este motivo, detivemo-nos a explicitar e analisar crítico-interpretativamente as condicionantes políticas que intervêm sobre a construção do conhecimento verdadeiro e sobre a possibilidade de conscientização. Os interesses de particulares injustos fomentam as práticas educativas esvaziadas de realidade e encharcadas de misticismos, porque estas tolhem a liberdade e a autoridade; o poder do dominador, do opressor, impede o conhecimento e a conscientização, para impedir o exercício da liberdade e da autoridade.

Se não existe luta política sem povo, tampouco existe povo sem comunicação. Por isso a política, está “ligada sempre à educação”, e todo educador é “por isso político” (FREIRE, GUIMARÃES, 2011, p. 154). Cabe a educação e aos educadores promover, se sua opção é democrática, as práticas educativas que oportunizem a emergência da práxis democrática na educação e a emergência da sociedade democrática pela educação. Estas prezarão pelo conhecimento verdadeiro e a conscientização e pelo exercício da liberdade e da autoridade, capazes de prover as práticas comunicativas necessárias a atividade política e os movimentos dialéticos de ação e reflexão, dos quais a práxis da libertação é formada.

Educador e educandos (liderança e massas), cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente, mas também no de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. (FREIRE, 2013a, p. 77-78)

A construção do conhecimento na educação – o casamento com Sofia – como parte do percurso político democrático que oportuniza a conscientização e

o saber conhecer o conhecimento, necessários à compreensão da realidade, faz deste conhecimento autêntico, verdadeiro. A prática democrática que decorre desta compreensão é a conscientização, expressa pela participação intelectual e social política, de liberdade e de autoridade, motor da democracia alimentado pela boa educação – boa, porque verdadeira já que é denunciadora da léthis, da mentira, e anunciadora da aléthis, a verdade.

4.2 LIBERDADE E AUTORIDADE – DA PARTICIPAÇÃO INTELECTUAL E SOCIAL DEMOCRÁTICA

A atividade educativa para emergência da práxis democrática na educação e para a emergência da sociedade democrática pela educação exige participação intelectual e social democrática dos seus agentes. Os elementos teórico-práticos da teoria da educação de Paulo Freire contribuem para a formação deste cenário, assim como os discutidos por Jean-Jacques Rousseau. As condicionantes da educação proposta tanto por Rousseau quanto por Freire, se respeitadas, terminam por desenvolver os comportamentos indispensáveis aos seres democráticos, a saber: o exercício da liberdade e da autoridade, as quais possibilitam, pelo agir com autonomia, a co-laboração, a união, a organização e a síntese cultural, ou seja, a participação intelectual e social democrática.

Ação dialógica, pela comunhão dialógica, promove a co-laboração pois parte do princípio de que “não há [...] um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado”, mas “há sujeitos que se encontram para a *pronúncia* do mundo, para sua transformação”, e o transformam “em co-laboração” (FREIRE, 2013a, p. 227, grifo do autor). O Emílio, de Rousseau (2017a), foi viajar para aprender línguas a fim de melhor pronunciar o mundo e anunciar uma nova sociedade – a democrática. Os “sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função”, dialogam de modo que “o diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-laboração” (FREIRE, 2013a, p. 228).

O co-labor depende, obviamente, da união entre as pessoas. Todavia, esta não é uma conquista fácil, pois sendo a teoria opressora aquela anti-dialógica, a teoria dialógica é sempre “contradição antagônica da primeira” (FREIRE, 2013a, p. 235), o que lhe confere um caráter não natural à estrutura regimentada. Por este motivo, a organização dos que são contrários a opressão dominante é obstada por aqueles que desejam mantê-la. Daí que a organização das pessoas em adesão seja o primeiro reflexo do verdadeiro conhecimento, aquele construído a partir da reflexão sobre a realidade, colocado em prática pela práxis para a libertação.

A união dos oprimidos é um quefazer que se dá no domínio do humano e não no das coisas. Verifica-se, por isso mesmo, na realidade, que só

estará sendo autenticamente compreendida quando captada na dialeticidade entre a infra e superestrutura. Para que os oprimidos se unam entre si, é preciso que cortem o cordão umbilical, de caráter mágico e mítico, através do qual se encontram ligados ao mundo da opressão. A união entre eles não pode ter a mesma natureza das suas relações com esse mundo. Esta é a razão por que, realmente indispensável ao processo revolucionário, a união dos oprimidos exige deste processo que ele seja, desde o começo, o que deve ser: ação cultural. (FREIRE, 2013a, p. 239).

A organização democrática não pode ser realizada por alguns e transmitida aos outros, mas necessita da característica realmente pública, ou se configuraria num tão somente novo tipo de opressão. Estas são “soluções, repita-se, com o povo, e nunca sobre ou simplesmente para ele. (FREIRE, 2019, p. 80). Sendo com o povo, há de considerar “toda a exigência derivada das regiões [...] e todas as circunstâncias próprias do povo”, porque é a “vontade geral, fonte e suporte de todas as leis, que deve ser sempre consultada” (ROUSSEAU, 2017d, p. 21). “Daí que não possa a liderança dizer uma palavra sozinha, mas com o povo. A liderança que assim não proceda, que insista em impor sua palavra de ordem, não organiza, manipula o povo. não liberta, nem se liberta, oprime” (FREIRE, 2013a, p. 243).

Na teoria da ação dialógica, portanto, a organização, implicando autoridade, não pode ser autoritária; implicando liberdade, não pode ser licenciada. Pelo contrário, é o momento altamente pedagógico, em que a liderança e o povo fazem juntos o aprendizado da autoridade e da liberdade verdadeiras que ambos, como um só corpo, buscam instaurar, com a transformação da realidade que os mediatiza. (FREIRE, 2013a, p. 245)

Deste modo, percebe-se que a aprendizagem democrática é tarefa educativa, antes de ser escolar ou partidária, seu exercício é um ato de educar-se/ensinar-se/instruir-se e seus efeitos são sociais. E por isso é “o contínuo aperfeiçoamento da sociedade democrática pela educação contra a opressão, a dependência e a marginalização” (FREIRE, 2016, 101). O que equivale a dizer: “para *ser*”, é preciso “*estar sendo*” (FREIRE, 2013a, p. 245, grifos do autor) – justamente os processos interdependentes, do qual falamos, de manutenção e superação de situações-limite travados entre educação e sociedade.

A opressão, a dependência e a marginalização configuram-se, precisamente, como inimigos da síntese cultural que advém do exercício da liberdade e da autoridade do povo. Por isso a ação comunicativa que conduz à

elaboração desta síntese cultural, que é justamente o seu produto primeiro, configura-se como luta, e luta política democrática.

O que pretende a ação cultural dialógica, cujas características estamos acabando de analisar, não pode ser o desaparecimento da dialeticidade permanência-mudança (o que seria impossível, pois que tal desaparecimento implicaria o desaparecimento da estrutura social mesma e o desta, no dos homens), mas superar as contradições antagônicas de que resulte a libertação dos homens. (FREIRE, 2013a, p. 246)

O jogo político democrático em busca da síntese cultural pela ação dialógica, então, será formado por pessoas com interesses em comum que, por adesão, de maneira formal ou informal, discutem suas demandas. Quando estas demandas produzem transformações na sociedade, estes grupos realizam o movimento da práxis, de ação e reflexão. Assim, os efeitos sobre a sociedade produzidos por ações organizadas de grupos que buscam atender aos seus interesses serão justos se condizentes com a vontade geral (ROUSSEAU, 2017d), configurando-se como uma síntese cultural (FREIRE, 2013a); e serão injustos, se atenderem a interesses particulares (ROUSSEAU, 2017d), configurando-se como uma invasão cultural (FREIRE, 2013a).

Estes cenários podem ser exemplificados pela apreciação da conjuntura de elaboração, implementação e prática das políticas públicas educacionais brasileiras. Elas são mecanismos de orientação e regulação social por meio da educação, que se configuram como sínteses ou invasoras das culturas populares.

As políticas curriculares interpelam indivíduos nos diferentes níveis institucionais aos quais se dirigem, atribuindo-lhes ações e papéis específicos: burocratas, delegados, supervisores, diretores, professores. Elas geram uma série de outros e variados textos: diretrizes, guias curriculares, normas, grades, livros didáticos, produzindo efeitos que amplificam os dos textos principais. (CABRAL, 2002, p. 127)

No momento da implementação das políticas educacionais elas agem em diversas instâncias a fim de cumprir seus objetivos. Quando a política curricular se converte em currículo escolar a implementação já foi posta. Neste momento, “o currículo desloca certos procedimentos e concepções epistemológicas, colocando outros em seu lugar [...] um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros” (CABRAL, 2002, p. 127). Por isso, tanto

na fase de formulação como de implementação de uma política pública educacional, em especial para as de currículo, fazem-se oportunas as assembleias de Rousseau (2015), que semelhantes aos círculos de cultura (FREIRE, 2013c), buscam a síntese cultural.

Estes momentos de participação precisam ser autênticos, isto é, exigem o exercício da liberdade e da autoridade de seus partícipes para que a participação seja tanto intelectual como social. Se assim não o for, a inautêntica participação provocará o cenário da invasão cultural.

E um conjunto de práticas, por vezes dissociadas, vai pouco a pouco conformando o novo discurso governamental sustentado no viés meritocrático que distingue a elite de sábios e os legitima na processualidade das políticas sociais, reiterando o oligarquismo característico da tradição sociopolítica brasileira. (SOUZA, 2009, p.19)

O objetivo da invasão cultural está “em que os invadidos vão reconhecendo-se ‘inferiores’” (FREIRE, 2013a, p. 206, grifo do autor) e, se inferiores, considerem-se incapazes de autogoverno. Porque se considerados incapazes por si mesmos, aceitam as prescrições feitas para eles e não com eles – a ação antidialógica, de atividade não livre ou intelectual. Ora, “o opressor elabora a teoria de sua ação necessariamente sem o povo, pois que é contra ele” (FREIRE, 2013a, p. 252).

Rousseau (2017d), por sua vez, considera que a negação da vontade geral produz um sentimento de não pertença à sociedade, a que chama pátria, o que, pela observância apenas das vontades particulares, impede os cidadãos de amá-la. Amar esta sociedade torna-se desprezível, e disso “não devemos nos espantar; os entusiasmos dos corações ternos parecem tão somente quimeras a quem nunca os sentiu; e o amor à pátria [...] não se pode concebê-lo a não ser experimentando-o” (ROUSSEAU, 2017d, p. 26). O que corrobora com a afirmação de que a democracia se faz experimentando-a.

Deste modo, as reflexões sobre as políticas públicas educacionais, realizadas como estratégia política, servem para fomentar experiências emancipatórias, porque amorosas e enérgicas, por meio da participação de diferentes sujeitos sociais. Esta experiência emancipatória, que só ocorre com a participação popular efetiva e política nos processos políticos, considera os valores culturais historicamente e socialmente construídos, fazendo-se assim um

elemento fundamental à (auto)regulação e controle social. No entanto, para que ocorra depende de uma equivalência entre os atores desiguais e de deliberação entre os sujeitos políticos. Estas reflexões, ao que poderíamos chamar de avaliações, não podem deter-se no campo da intelectualidade, mas precisam avançar para o campo da ação como verdadeira práxis.

Por tudo isso é difícil pensar numa avaliação de qualidade [políticas públicas] sem participação política efetiva. E, sem política que oriente projetos e anseios sociais, a tendência é o conservadorismo e a autorreferência na simples camada técnica; o que mobiliza um tipo de participação da sociedade que é passiva, sem controle social da administração pública. (SOUZA, 2009, p. 22, grifo nosso)

A passividade da sociedade, seja por inconsciência ou falta de coragem (FREIRE, 2015a), frente ao controle da coisa pública pelos opressores, permite que nas políticas educacionais a regulação do ensino seja feita pela ideologia predominante no mercado. É o que faz com que, hoje em dia, a ideologia neoliberal atue sobre a formulação, implementação e avaliação destas políticas, e que por isso a doutrinação esteja tão presente nos ambientes educativos e a ingenuidade nas atitudes políticas do povo.

A máquina política opressora trabalha na educação inserindo regras e critérios inúteis a libertação, mas perfeitamente úteis a dominação. Esta problemática torna o conhecimento intangível, a liberdade perigosa e a autoridade um erro, de modo a convencer o aluno a “deixar-se conduzir” o que o leva “a não ser nada além de uma máquina nas mãos de outrem” (ROUSSEAU, 2017a, p. 209) e o mantém inconsciente de sua condição de oprimido, “no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão” (FREIRE, 2013a, p. 92). Não sendo educação democrática, transmite informações a “homens proibidos de ser” (FREIRE, 2013a, p. 59), que “caídos na servidão, não têm mais liberdade, nem vontade” (ROUSSEAU, 2015, p. 96) e não modificam o status quo. Sua regularidade está em é “punir os que ousam falar”, provocando “o temor [que] faz calar” (ROUSSEAU, 2015, p. 92, grifo nosso), para que não exista denúncia da opressão, tampouco anúncio da libertação (FREIRE, 2016).

Atuando para transformar direitos em assistência benevolente e educação em formação de corpos doutrinados, a ação antidialógica impede a emergência da práxis democrática na educação e a emergência da sociedade democrática pela educação. A ideologia neoliberal atual, por exemplo, procura transformar a

educação em mercadoria, defendendo “uma ideia reguladora: a da privatização; baseada na defesa da competência, na eficiência da iniciativa privada e na sua superioridade em relação às ações públicas, coletivas” (SOUZA, 2009, p. 20). O exercício da práxis completa, portanto, compreende análise e reflexão sobre o contexto e as ações dialógicas que conferem a elas a participação na sociedade.

O ideal democrático pautado no controle social e na autonomia, com responsabilidade e atuação do Estado em paralelo à participação social colegiada, apresenta-se como alternativa viável e desejada, principalmente nos discursos e na literatura sobre políticas educacionais. (SOUZA, 2009, p. 19-20)

É preciso, por fim, ressaltar que para que a formulação, implementação e avaliação das políticas públicas educacionais ocorram conforme o ideal democrático é essencial que os distintos grupos compreendam o campo de luta, visto que “para que um campo funcione é necessário que haja paradas em jogo e pessoas prontas a jogar este jogo, dotadas do *habitus* que implica o conhecimento e o reconhecimento das leis eminentes do jogo” (BOURDIEU, 2003, p. 120); e é imprescindível “(1) o estabelecimento das regras do jogo para a luta entre os grupos; (2) a negociação de acordos e o equilíbrio dos interesses; (3) a oficialização dos acordos na forma de políticas públicas; (4) o cumprimento efetivo destes acordos” (DYE, 2005, p.107).

Estas possibilidades reais de entrada na luta política são características da democracia, o que sinaliza para o fato de que o Brasil nunca a experimentou autenticamente. A nossa inexperiência democrática, como aponta Freire (2019), nos constrange a experimentação do colonialismo alienante, todavia não nos confere grau eterno de expectativa. É preciso, portanto, saber que a luta democrática está ao alcance da opção e a transformação à distância da ação consciente.

4.3 ROUSSEAU E FREIRE: DA EMERGÊNCIA DA PRÁXIS DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO E DA EMERGÊNCIA DA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA PELA EDUCAÇÃO

Para ser, é preciso estar sendo. (FREIRE, 2013a, p. 245)

Viver não é respirar, é agir. (ROUSSEAU, 2017a, p. 47)

As teorias educacionais de Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire encontram-se e complementam-se em diversos pontos; bem como existem nelas, divergências características dos distintos tempos e espaços aos quais pertenceram. Partindo destas considerações, pode ser destacado um marcante ponto de convergência entre elas: a humanização pela comunicação que nega a transmissão. Esta convergência parte da compreensão dos autores sobre a condição humana e permeia suas propostas educativas orientando o *o quê, como, para quê e a favor de quem ensinar*.

Estas questões são de suma importância para a emergência da educação para a democracia, porque ela só se faz pela democracia, no sentido de que para ser, é preciso estar sendo (FREIRE, 2013a, p. 245), e como expressão de humanidade e amor, não se pode concebê-la a não ser experimentando-a (ROUSSEAU, 2017d, p. 26). Decorre disso que defendemos que educação e sociedade possuem processos interdependentes de manutenção ou superação das situações-limite que conduzem à democracia, ou ao seu aperfeiçoamento.

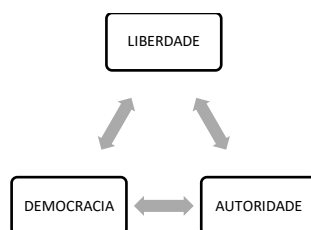
O *o quê* educativo destes autores, compreende a exploração do contexto vivido, para análise e reflexão sobre ele. A maneira pela qual faz-se este estudo é sempre comunicativa, entre homens e entre homem e objetos. A escolha por esta metodologia se dá porque ela é anti-transmissiva, oportunizando, portanto, a construção do conhecimento verdadeiro, do qual decorre a conscientização e o comportamento autônomo, porque livre e de autoridade. É deste modo que esta educação se faz a favor do sujeito que aprende, nunca de algo ou alguém que sobre ele queira ter domínio. Decorre dessas premissas que a educação de Rousseau, bem como a de Freire, sejam uma educação do sujeito, e mesmo educação com ele, mas nunca uma educação para o sujeito.

São estas condicionantes que, precisamente, conferem à educação os elementos teórico-práticos essenciais para o exercício da liberdade, imprescindível à construção do conhecimento e conscientização, e da

autoridade, necessárias à democracia. Por isso defendemos que o ideal social democrático rousseauiano e o pensamento pedagógico amoroso e enérgico freireano são forças teórico-práticas que, aliadas, fundamentam uma teoria capaz de subsidiar a construção de uma educação autenticamente democrática e viabilizar o aperfeiçoamento de uma sociedade democrática por meio desta educação.

Demonstra-se no quadro a seguir, como a liberdade e a autoridade agem na relação dialética em que estão postas junto a democracia.

Figura 1 – Relação dialética entre liberdade, autoridade e democracia.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Não há um conceito que dê origem ao outro, todos constroem-se e se fortalecem dialética e mutuamente, porém são todos interdependentes. Isto é: a democracia produz e é produzida pela liberdade e pela autoridade; a liberdade produz e é produzida pela autoridade e pela democracia; a autoridade produz e é produzida pela democracia e pela liberdade. Por isso, a educação democrática produz e é produzida pela liberdade e pela autoridade, mas como negação do autoritarismo.

Daí que a opção política exige ser coerente. Se a liberdade bem regada, que é a democrática, tornar-se licenciada, trabalhará para a dominação; se a autoridade, advinda do conhecimento verdadeiro e da conscientização, que é a democrática, tornar-se autoritarismo, trabalhará para a dominação; se a democracia, por sua vez, que é a que ama a vontade geral, tornar-se amante dos interesses particulares, deixará de ser democracia para trabalhar para a dominação. No entanto, os produtos da relação dos elementos autênticos são caros à educação autêntica e torpes à educação inautêntica.

Metodologicamente, vimos que o Rousseau estabelece a premissa de que todas as atividades educativas devem partir da natureza e valorizá-la a ponto de fazer dela a matriz de todo o processo educativo. De mesmo modo, Paulo Freire admite que apenas pela contextualização do fenômeno é possível “chegar a um

nível crítico de conhecimento, começando pela experiência que o aluno tem de sua situação em seu ‘contexto real’” (FREIRE, 2016, p. 64, grifo do autor). Educar-se a partir o real é premissa das duas teorias, porque são práticas de educação autêntica, contrárias a dominação. Freire (2013a) usa a expressão educação autêntica para falar da educação que não desumaniza, Rousseau (2017a) usa a expressão educação negativa, para tratar da educação que não priva do homem a sua natureza. Eis a liberdade.

É partindo desta liberdade que ocorre a “auto inserção crítica na realidade, que é a conscientização” (FREIRE, 2016, p. 145). Assim, a educação corresponde, para ambos, num desnudar da “razão de ser do objeto” (FREIRE, 2013a, p. 101), num processo em que “tudo [...] é o livro” (ROUSSEAU, 2017a, p. 129) e no qual os mestres são “a experiência e o sentimento” (ROUSSEAU, 2017a, p. 208). Eles consideram que educar é comprometer-se com o educando e a educanda, com sua história, sua vida, a tal ponto que o compromisso seja com a humanidade em si. Por isso a educação democrática é um compromisso com a humanidade e com a liberdade.

A prova disso está no compromisso com a humanização, que permite denunciar a estrutura desumanizante e anunciar a humanizante (FREIRE, 2016, p. 58). Não sendo educação que corrobora para efetivar a dominação, mas que promove a compreensão de mundo, é educação para a liberdade. Baseia-se na relação de respeito entre quem ensina aprendendo e quem aprende ensinando, relação que também é caracterizada pelo movimento dialética, porque ocorre por meio do diálogo constante – expressão da liberdade que produz a autoridade.

A autoridade dos sujeitos da educação não aceita que a ela sejam delegados apenas os exercícios de memória, na mera transmissão de informações. Por isso Rousseau (2017a) rejeita a transmissividade e até mesmo o nome preceptor, utilizando o termo governante; ao passo que Freire (2013a), igualmente a rejeita transmissividade e o termo professor, criando os termos educador ou animador cultural.

Os autores, em consonância, atacam o ensino transmissivo, caracterizando-o como o que visa a dominação, servindo “para fazê-la [a criança] cair em sua armadilha ou para fazê-la adotar a sua loucura” (ROUSSEAU, 2017a, p. 209, grifo do autor); de modo a doutrinar “no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão” (FREIRE, 2013a, p. 92). Este processo de

pura transmissão não reflexiva, representa para Rousseau (2005, p. 79) “a má-fé dos que a ministram [...], a cegueira dos que a recebem”. Ao que para Freire (2013a, p. 92) corresponde a uma educação inautêntica, educação bancária, que provoca a manutenção da “ingenuidade dos educandos” por meio de práticas licenciosas e autoritárias.

Pela preocupação em evitar a transmissividade, Rousseau adverte sobre a indispensabilidade do ensino alicerçar-se sobre “uma utilidade sensível” (ROUSSEAU, 2017a, p. 208), ao que Freire complementa: “a escola não pode prescindir de conhecimentos em torno do que se passa no contexto concreto de seus alunos e das famílias de seus alunos” (FREIRE, 2013b, p. 116). Porque tratando de conhecimentos tangíveis, a comunicação ganha espaço, e pelo diálogo, se faz prática política democrática, visto que é expressão da liberdade e da autoridade das quais a democracia depende. A educação autêntica é, então, a própria expressão do amor, porque “o amor é compromisso com os homens” (FREIRE, 2013a, p. 111) e é “repleto de equidade” (ROUSSEAU, 2017a, p. 502), por isso é compromisso com a humanidade.

Dentre as proximidades dos pensamentos de Rousseau e Freire, talvez a mais significativa esteja na máxima: “*le repos et la liberté me paraissent incompatibles, il faut opter*”⁶⁰ (ROUSSEAU, 2014b, 2525). Escrita em *Considérations sur le gouvernement de Pologne* (Considerações sobre o governo da Polônia), esta afirmação carrega o peso da análise crítico-interpretativa sobre a realidade e os interesses do homem. O autor aqui especifica que não se pode estar *a serviço da mudança*, repousando na *permanência do hoje*. Para Freire, a educação está “a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (FREIRE, 2014a, p. 139-140).

Assim Rousseau (2017a) já oferecia pistas da conscientização explorada e conceituada por Freire (2016). Rousseau explicitou que a educação da natureza produz, inevitavelmente, efeitos transformadores, pois “o entendimento, uma vez aplicado à reflexão, não pode mais permanecer em repouso” (ROUSSEAU, 2017a, p. 298). A consciência de si da qual tratou em *Emílio*, reporta a emergência do pensar crítico e da ação crítica, promovidas pela experiência contextualizada na natureza, que produz consciência de si e do

⁶⁰ Tradução da autora: “o repouso e a liberdade são incompatíveis, é preciso optar”.

mundo. Temos, portanto, a conscientização com premissas validadas em ambos os teóricos, sendo ela não somente o produto da educação democrática, como o elemento chave da democracia social, porque é ação e reflexão conscientes com vistas a libertação dos homens.

O interesse dos autores se coloca, portanto, em uma nova educação, diferente da que se apegava ao *status quo*, e oferecem os atributos teórico-práticos e políticos para que ela se efetive a partir de ideias básicas da formação para uma sociedade democrática e cidadã: liberdade, autoridade, democracia. Há quem acredite que esta educação é a apropriada aos privilegiados economicamente, porque estes podem elevar suas consciências a um nível crítico não possível de ser experimentado pelos pobres. Este, na verdade, é o *status quo* da educação ao longo da história: destinar aos ricos uma educação e aos pobres uma formação.

No entanto, a educação de que tratamos nesta tese, à luz das teorias de Rousseau e Freire, não foi experimentada, é um inédito viável. Sua realização compreende a liberdade bem regada rousseauiana e a amorosidade enérgica freireana, pela promoção da liberdade do estudante, sem que haja licenciosidade do professor, bem como a promoção da autoridade de ambos, pelo exercício da construção do conhecimento que conduz a conscientização e a práxis. Esta que, munida dos elementos teórico-práticos democráticos, é educação democrática e é educação para a democracia. E é por este motivo que na configuração social do passado e do presente, projetos educativos como este não foram bem realizados.

Já no tempo da Revolução Francesa, os que organizavam a instrução pública, mesmo que tenham pago tributo a Rousseau, experimentaram as maiores dificuldades ao integrar, em seus projetos, os esquemas de *Emílio*, que eram antes de tudo considerados como um modelo de educação privada. Eles foram, então, obrigados a deduzir, a partir de uma interpretação estritamente política do *Contrato Social*, a necessidade de uma educação cívica elaborada na única perspectiva de assegurar a integração à nova cidadania, e atribuindo as frases embaraçosas de *Emílio* à subjetividade de seu autor. (SOÉTARD, 2010, p. 22-23)

Não foi por acaso que Freire, após ter testado suas teorias em Pernambuco e no Rio Grande do Norte, foi atraído pelo governo federal para se mudar para Brasília e, a partir daí, liderar um movimento nacional de alfabetização de adultos. Um movimento apoiado pelo Ministério da Educação e Cultura até o golpe de Estado de 64 [quando

seu projeto foi reconfigurado para algo puramente mecânico]. (MESQUIDA, 2007b, p. 20, grifo nosso)

Desconfiguraram seus projetos, para integrá-los a uma organização de sociedade sem que houvesse riscos de modificá-la. Rousseau e Freire, críticos de seus tempos, inovadores em suas teorias e combatentes a favor do conhecimento, contra os *vícios* e *mitos* que o poder dominador impõe à escola e ao ensino. Por esse motivo, ambos os autores sofreram o exílio e perseguições que marcaram severamente suas trajetórias, mas não os impediram de manterem-se firmes em suas convicções. Decorre disso que defendemos, ainda, que a teoria da educação democrática aqui construída só será possível de ser integralmente empregada em uma nova cultura educacional de ordem intelectual e social, que, por sua vez, só será possível em uma organização da sociedade igualmente nova.

À luz de Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire, enfim, desvelamos a transformação necessária à criação da nova cultura educacional de ordem intelectual e social e política, de modo a fundamentar uma teoria da educação autenticamente democrática, factível pela evolução de espaços educativos fechados ou dos alienados, para espaços em transição. Poderíamos chamar de escolas fechadas e abertas, mas preferimos espaços educativos para configurar com os conceitos de Rousseau e Freire.

Os *espaços educativos fechados* são caracterizados pelo colonialismo, ou seja, as tomadas de decisão que lhe afetam são externas a ele. A significação sobre o que ocorre em seu interior é mistificada, compreendida como causa inevitável e consequência a que não cabe recurso. Tal cenário acarreta que os sujeitos a esta educação se constituem a-históricos, e porque fora dos limites da feita da história, consideram-se neutros politicamente. Neste espaço, profissionais da educação e estudantes são objetos da colônia, que age para mantê-los sob seu domínio, por isso não produzem marcas no contexto como sujeitos, mas como objetos. Isto é, sua produção não tem efeito de transformação social, apenas de manutenção.

Os *espaços educativos alienados* caracterizam-se especialmente pelo gosto à invasão cultural. A alienação é inautenticidade, por isso todos os efeitos produzidos neste espaço acarretam o distanciamento da realidade, por sua não apreciação, e um sentimento de inferioridade, pela dependência da passividade

que garante a imitação. Neste espaço, profissionais da educação e estudantes são imitadores de outros espaços, o seu próprio nem o conhecem de fato. Por isso oscilam entre comportamento ingênuo e comportamento desesperado.

Os *espaços educativos em transição*, todavia, assim como a consciência em transição, são aqueles que se põe no processo de desmitificar da realidade e de desalienar-se, que é a democratização fundamental. Neste espaço, profissionais da educação e estudantes começam a ter gosto pelo diálogo e pela reflexão sobre o micro e macro contexto aos quais pertencem. Isto é, apercebem-se históricos, seres potentes, porque humanos. Daí que dele emerjam situações conflituosas contra os dominadores, dos quais eram colônia ou imitadores. Isto quer dizer: a superação da dominação começa neste espaço.

Os espaços educativos fechados ou alienados, portanto, precisam pôr-se em transição para percorrer o caminho da democratização. Não é possível que sejam democráticos se não o fizerem; daí que não sejam comprometidos com a humanidade se não o fizerem. Estando em transição, serão, enquanto já estão sendo, democráticos. Ao que promoverão, educação para a democracia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a educação se beneficia de um espaço de liberdade e autonomia, a fim de oportunizar o desenvolvimento da sensibilidade, das inteligências, da consciência, enfim, dos sujeitos, é necessário que o Estado seja democrático. Ou seja, para que as pessoas sejam bem educadas é necessário que o sistema político seja democrático e para que o sistema político seja democrático é necessário que as pessoas sejam bem educadas, como já nos alertava Kant. Então, por onde começar? Defendemos que a educação autenticamente democrática, como a que apresentamos nesta tese, seja o meio pelo qual seja viabilizado o aperfeiçoamento de uma sociedade democrática. Porque é necessário formar o homem antes de formar o cidadão, como Rousseau proclamou, e democracia implica em ser ensaiada e experimentada, como afirmou Freire.

Todavia, é fato claro que esta educação dependerá de certo interesse político para efetivar-se, pois a ação do poder político pode sufocar esta boa educação. Portanto, há que se articular, ação educativa e ação política, entendendo que uma não se fará democrática sem a outra. Decorre disso falarmos de opção política democrática na educação e de democracia como exercício relacional.

A pesquisa que resultou nesta tese de doutorado, teve por objetivo a formulação de uma teoria da educação autenticamente democrática. Por esta razão, o estudo manteve-se à luz das teorias da educação de Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire, célebres autores democráticos. A análise sobre os projetos pedagógicos destes autores evidenciou as propostas educativas comprometidas com a humanidade, e que por isso mesmo são democráticas, e delas foram extraídos, pela análise crítico-interpretativa hermenêutica, os elementos teórico-práticos capazes de subsidiar a teoria ensejada.

Conclui-se a partir desta pesquisa, que a democracia é a expressão autêntica de autogoverno, na qual o povo é o fundamento do qual emergem toda e qualquer espécie de decisão, por meio da adesão que faz ou não à vontade geral. Nela, portanto, os interesses particulares não podem sobrepor-se aos gerais, característica que revela o compromisso com a humanidade. Para tanto,

a assembleia é método e o contrato é regra, de modo a assegurar a liberdade não licenciosa e a autoridade não autoritária. Corroborando, assim, para a defesa que sustento nesta tese de que educação e sociedade possuem processos interdependentes de manutenção ou superação de situações-limite.

Da apreciação hermenêutica crítica dialógica realizada sobre as teorias rousseauneana e freireana garantiu-se tanto a compreensão destas como a análise crítico-interpretativa sobre as aproximações e os distanciamentos entre elas. Do exercício da educação comparada, por sua vez, obtiveram-se os fundamentos de uma educação democrática que, considerando os distintos homens e as distintas épocas que os caracterizam, puderam apresentar os princípios que há muito são discutidos para a consolidação desta educação.

O trabalho desenvolvido nesta tese a partir de teóricos de diferentes épocas e localidades demonstra que os elementos teórico-práticos aqui discutidos não representam uma característica situacional da educação democrática, restrita a um tempo e a uma região, mas são verdadeiros fundamentos desta boa educação. Do que defendemos que o ideal social democrático rousseauneano e o pensamento pedagógico amoroso e enérgico freireano são potências teórico-práticas que, aliadas, fundamentam uma teoria capaz de subsidiar a construção de uma educação autenticamente democrática e viabilizar o aperfeiçoamento de uma sociedade democrática por meio desta educação.

Os distanciamentos que encontramos entre o pensamento destes dois autores, e que buscamos apresentar, referem-se, em muito, a maneira que os teóricos escolheram para apresentar seus projetos. Rousseau usou-se da ficção para escrever sua proposta educativa como romance e nele Emílio é educado para ser bom apesar das circunstâncias da sociedade. Mas, obviamente, Rousseau não pode ser visto como ingênuo politicamente, pois tanto era um crítico da sociedade que pressupôs a revolução democrática pelo Contrato Social. Ademais, mesmo que Emílio jamais tenha se identificado com qualquer grupo e não tenha chegado a apresentar-se como agente social, sua educação foi totalmente relacional, livre e baseada na igualdade, premissas da democracia rousseauneana.

Freire, em contrapartida, escreveu sua teoria totalmente amparado em sua prática, portanto na realidade e não na ficção, e por também não ser ingênuo

politicamente, propôs que o educando fosse educado para transformar a sociedade. Ele, no entanto, parte da identificação de grupo, ao propor a contextualização como base da prática pedagógica. Por isso a revolução democrática é mais evidente na educação de Freire do que na de Rousseau, que forma o homem antes de formar o cidadão (do qual trata no Contrato). Isso se deve à diferença entre as épocas vividas pelos autores. O século XVIII, de Rousseau, pensava as mudanças como rupturas; o século XX, a partir de Freire, pensou as mudanças como processo. Ora, ruptura pressupõe divisão; processo, reunião de procedimentos. O que explica o tratamento da questão democrática em obras separadas por Rousseau: Emílio é educado democraticamente para si, mas são os Emílios que poderão agir democraticamente como prevê o Contrato. Freire, entretanto, escreve suas obras já prevendo esta relação. Assim, ambos trataram da educação democrática, assumindo a relação política e educativa nela imbricada e apresentando a questão pedagógica.

Podemos dizer que Rousseau defendeu a educação com liberdade e Freire a educação libertadora, porque Rousseau tratou de uma educação em um contexto idealizado, e Freire em um contexto de alienação. O governador de Rousseau permite que, pela liberdade, a experiência eduque e afaste a licenciosidade.

Rousseau escreve no século XVIII, propondo um projeto de educação personalizada, num esforço racional científico, típico do período, de isolar elementos e construir uma hipótese de aplicação geral. Isso quer dizer que Rousseau personifica em Emílio a ideia da criança em geral. Por isso, o autor mantém o personagem sem grandes identificações: ele pode ser todos. Aí Rousseau revoluciona a pedagogia, tratando o todo infantil. Mas, cabe ainda ressaltar, que trata-se de um todo infantil masculino. A mulher não faz parte do projeto de educação rousseauiano, como já explicamos. O aprendiz de Rousseau é homem, preparado para manter sua humanidade, resistindo às opressões de uma sociedade em que o contrato social democrático não vigora. Porém, ao escrever o *Contrato*, Rousseau deixa ser vista a simultaneidade da revolução social democrática àquela da educação pela liberdade democrática.

Freire apresenta ao menos dois avanços importantes em relação a Rousseau, resultados de sua intervenção no século XX: o entendimento de que mulher e homem são seres aprendentes e ensinantes, e a necessidade de

trabalhar para transformar a sociedade opressora em sociedade democrática pela humanização. Freire revoluciona também a educação ao apresentar justamente isso: educação, sociedade e economia em relação indissociável.

Assim, o contratualismo e a educação negativa de Rousseau e a democracia e educação libertadora de Freire são complementares para pensar um projeto de educação democrática para o século XXI. Decorre disso que ambos sejam atuais e emergentes, e contribuam para a construção de uma educação para e pela democracia.

A descrição e análise crítico-interpretativa do fenômeno das propostas de educação de Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire e seus elementos fundamentais, permitiu, então, construir um referencial sobre a totalidade das relações que se estabelecem entre a educação e o Estado, no que se ancora nosso argumento sobre a efetivação da teoria da educação democrática aqui construída. Nesta tese conclui-se, portanto, que o Estado pode agir como financiador, mas não como supervisor e direcionador de uma educação baseada no pensamento pedagógico de Rousseau e Freire. Defendemos que ela só será possível de ser integralmente empregada em uma nova cultura educacional de ordem intelectual e social, que, por sua vez, implica na organização de uma sociedade igualmente nova.

Essa teoria encontra-se subsidiada pelas reflexões realizadas nos três primeiros capítulos desta tese e apresenta-se, ao pôr em relação Rousseau e Freire, no quarto, de modo que toda a tese seja sua construção. Concluímos que o conhecimento verdadeiro e a conscientização, frutos da opção política democrática, são autênticos apenas nas práticas do espaço educativo *em transição*, pois que é aquele que se põe no processo de desmitificar da realidade e de desalienar-se, que é a democratização fundamental. Neste espaço a liberdade e a autoridade são postas em exercício de maneira a ali já serem o que pretendem ser na sociedade; esta é a condição que garante a relação dialética entre liberdade, autoridade e democracia.

Portanto, a educação para a democracia é a educação democrática, estabelecida nas premissas comunicativas do diálogo autêntico, com si próprio, com a natureza, com os homens e com as coisas; no pensar a prática sobre o contexto concreto de vida e do pensar a vida sobre o contexto concreto da prática; na renúncia à expectativa e na exigência da ingerência, para a promoção

do autogoverno que garanta a vontade geral; e no estímulo a participação intelectual e social democrática. E porque funda-se no compromisso com a humanidade, compromisso de permitir ao homem ser homem e não de torná-lo objeto, seus produtos são o conhecimento verdadeiro, a conscientização, o pleno exercício da liberdade e da autoridade. Assim temos: Rousseau e Freire apontando para o inédito viável da emergência da práxis democrática na educação capaz de fomentar a emergência da sociedade democrática.

A educação democrática é o compromisso com a educação pelo compromisso com a humanidade. Este compromisso é amor e revela-se em amor nas práticas educativas, o que equivale a dizer que o compromisso com a humanidade se revela em práticas educativas dialógicas. Mas autenticamente dialógicas, isto é: as que permitem a construção do conhecimento e conduzem a conscientização ao partirem do contexto concreto de vida.

O Estado, na medida em que ele não se compromete com a humanidade, escolhe o desamor, expresso tão claramente na educação que ele orienta. Suas diretrizes, leis e todo modo de força pelo qual expressa seu poder revelam sua opção pela dominação e não pela humanização. A educação subordinada a ele, portanto, é meio de efetivação da dominação. Esta é a situação-limite a pôr em xeque a educação da atualidade.

A superação desta situação exige o conhecimento verdadeiro e a conscientização que decorrem exclusivamente da opção política democrática, que terá maior influência quantos mais forem os que por ela optarem, intra ou extra muros escolares; bem como exige a co-laboração, que, por sua vez, depende do exercício da liberdade e da autoridade na participação social democrática. Para Rousseau, o conhecimento que se origina da experiência é um conhecimento verdadeiro e apto para a democracia; em Freire, este é o conhecimento de experiência feito.

A educação autenticamente democrática é a que responde aos desafios da atualidade, porque capacita seus agentes a refletir e atuar sobre seus contextos. Esta atuação é, precisamente, a onda de resistência às distintas opressões e é a prática que fortalece o ideário social democrático mundial. O fortalecimento da participação intelectual e social, por sua vez, tenderá a alargar as fronteiras da práxis e encerrar os obstáculos à humanização.

REFERÊNCIAS

- ABIC (Associação Brasileira da Indústria do Café). **O café brasileiro na atualidade**. 2020. Disponível em: <https://www.abic.com.br/o-cafe/historia/o-cafe-brasileiro-na-atualidade-2/>. Acesso em: 20/12/2020.
- ALVES, Jhonatan Diógenes de Oliveira; TOLEDO, César de Alencar Arnaut de. A pedagogia de Rousseau e sua crítica à educação na França do século XVIII. **Revista Olhares**, v. 7, n. 3, 2019.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Editora Massangana, 2010.
- BENETTI, Larissa Garrido. **O fracasso no pensamento de Karl Jaspers**. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Brasília: UNB, 2011.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: _____. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.
- BONETI, Lindomar. **Políticas públicas por dentro**. – 3ª ed. – Íjuí: Unijuí, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de século, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP. 2004.
- BRASIL, Câmara dos Deputados (2020a). **Biografia do(a) Deputado(a) Federal Aluizio Alves**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/133958/biografia>. Acesso em: 20/02/2020.
- BRASIL, Câmara dos Deputados (2020b). **Biografia do(a) Deputado(a) Federal MIGUEL ARRAES**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/65511/biografia>. Acesso em: 20/02/2020.
- BRASIL, Congresso Nacional. **Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012**: Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12612-13-abril-2012-612708-publicacaooriginal-135760-pl.html>. Acesso em: 10/06/2020.
- BRIGHENTE, Miriam Furlan. **Jean-Jacques e Paulo**: A Sofia que liberta e a liberdade que educa. Tese (Doutorado em Educação). Curitiba: PUCPR, 2016.

CABRAL, Alcides Luis. FERREIRA, Cláudia Renate. COLOMBI, Fabiani Cristini. Currículo poder e identidade. **Revista Contrapontos** – ano 2 – n. 4 – Itajaí, jan/abr 2002.

CERQUEIRA, Samira da Silva; EUZEBIO, Marcos Sidnei Pagotto. A pedagogia kantiana: o sujeito moral como foco da educação. *In: Poíesis Pedagógica*. Catalão-GO, v. 16, n.2, p. 3-14, jul./dez, 2018.

CHOSSON, Jean-François (org.). **Peuple et Culture** : 50 ans d'innovation au service de l'éducation populaire. Paris : Arbre aux Papiers, 1995.

COSTA, Alexandre Araújo. **Direito e método**: diálogos entre a hermenêutica filosófica e a hermenêutica jurídica. Brasília: Biblioteca UnB, 2009.

DANNHAUER, Johann Conrad. **Idea bonis interpretis et malitiosi calumniatoris**. Estrasburgo, 1652.

DEWEY, John. **Liberalismo, liberdade e Cultura**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

_____. Democracy and education (1916). In: Southern Illinois University. **Middle works of John Dewey, v. 9**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1977. (Collected works of John Dewey). p. 1-370.

_____. Plan of organization of the university primary school (1895). In: Southern Illinois University. **Early works of John Dewey, v 5**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1972. (Collected works of John Dewey). p. 224-243.

DICIONÁRIO CPDOC/FGV. **Verbete**: Aliança para o Progresso. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas, 2020. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/alianca-para-o-progresso-1>. Acesso em 20/06/2020.

DILTHEY, Wilhelm. Estruturação do mundo histórico pelas ciências do espírito. In: MAGALHÃES, Rui. **Textos de hermenêutica** – S. Agostinho, Espinoza, Hegel, Dilthey, Nietzsche. Textos originais selecionados por Rui Magalhães. Porto-Portugal: Rés, 1993.

_____. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas**. São Paulo: Edusp, 2010.

DOMENECH, Jacques. Rousseau (1712-1778) : L'idée d'un peuple heureux. In : CAILLE, Alain. **Histoire raisonnée de la philosophie morale et politique** : la bonheur e l'utile. Paris : La Découverte, 2001.

DYE, Thomas R. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. In Heidemann, F. G.; Salm, J. F. **Políticas Públicas e Desenvolvimento**. Brasília: Editora UnB, 2005.

FERREIRA, Juliana Battistus Mateus. **Poder e autoridade na convivência escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: PUCPR, 2016.

FOUCAULT, Michael. **L'archéologie du savoir**. Paris : Éd. Gallimard, 1969.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. O reencontro de Paulo Freire com a Universidade de Brasília. **Linhas Críticas**, v. 18 (37), p. 625-629, 2012. Acesso em: 12/10/2020.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em Processo. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978a.

_____. **Cartas aos animadores e às animadoras culturais**. São Tomé e Príncipe: Ministério da Educação, 1978b.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Educação como prática da liberdade**. – 25ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. – 10ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Política e educação**. – 8ª ed. – Indaiatuba: Villa das Letras, 2007.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. – 54ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. – 24ª ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

_____. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013c.

_____. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013d.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. – 48ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. – 21ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

_____. **Extensão ou comunicação?** Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. – 17ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2015a.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Organização e participação Ana Maria de Araújo Freire. – 2ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2015b.

_____. **Conscientização.** Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo; FAUNDES, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Tradução e revisão técnica de Antonio Faundes, Heitor Ferreira da Costa. – 7ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da infância:** diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia:** o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez, revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método** – traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **O problema da consciência histórica.** Organização: Pierre Fruchon, Tradução: Paulo César Duque Estrada; – 3ª ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

_____. **Hermenêutica em retrospectiva:** a virada hermenêutica. Tradução: Marco Antônio Casanova; – 2ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GADOTTI, Moacir (Org.); FREIRE, Ana Maria Araújo; CISESKI, Ângela Antunes; TORRES, Carlos Alberto; et al. **PAULO FREIRE** – Uma bibliografia. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir. Os mestres de Rousseau. Os mestres de Rousseau São Paulo: Cortez, 2004.

GROUX, Dominique. L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de Développement. **Revue française de pédagogie**, 121, p.111-139, 1997.

HADDAD, Sérgio. **O educador:** um perfil de Paulo Freire. São Paulo: Todavia, 2019.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo** – parte 1I. – 11ª ed. – Tradução de Márcia Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 2002a.

_____. **Ser e Tempo** – parte II. – 9ª ed. – Tradução de Márcia Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 2002b.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira> Acesso em: 19 de nov. de 2015.

IVIC, Ivan. **Lev Semiónovitch Vygotsky.** Recife: Editora Massangana, 2010.

JASPERS, Karl. **Philosophie.** 3 volumes. Berlin: J. Springer Edit, 1932.

JULLIEN, Marc-Antoine. **Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée entrepris d'abord pour les vingt-deux cantons de la Suisse, et pour quelques parties de l'Allemagne et de l'Italie, et qui doit comprendre successivement, d'après le même plan, toutes les sociétés par l'Éducation.** Paris : Librairie de la Société par l'Éducation élémentaire, 1817.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia.** Lisboa: Edições 70, 2018.

McLAREN, Peter. **Utopias provisórias.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

MESQUIDA, Peri. A paidéia freireana: a utopia da formação como prática da liberdade. In: BEHRENS, Marilda Aparecida; ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos (orgs.). **Discutindo a educação na dimensão da práxis.** Curitiba: Champagnat, 2007b. (p.19-28).

_____. Esse é meu corpo: corpo, violência, educação à luz do pensamento libertário de Paulo Freire. In: EYNG, Ana Maria (org.). **Violências nas escolas: perspectivas históricas e políticas.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. (p.147-160).

_____. **A dialética como método.** Texto de apoio de aula à Pós-Graduação. Curitiba: PUCPR, 2012.

_____. **A hermenêutica como método.** Texto de apoio de aula à Pós-Graduação. Curitiba: PUCPR, 2017.

_____. PAULO FREIRE: andarilhando com a utopia, superando situações-limite, construindo pontes pelo diálogo. ORLANDO, Evelyn de Almeida; MESQUIDA, Peri; BORGES, Valdir (orgs.). **Os refugiados da terra: uma problemática ético-política inspirada nas abordagens freireanas.** Curitiba: CRV, 2019.

_____. Paulo Freire en tant que citoyen du monde : les protestants de l'ISAL et les portes ouvertes du conseil œcuménique des églises. In : **L'éducation en débats : analyse comparée.** Genève, 10-1, p. 27-38, 2020.

MIRANDA, Daniel Carreiro. **A história da hermenêutica: uma reflexão a partir do conceito de tradição.** Dissertação de mestrado em Direito: UFMG, 2016. 178p.

MOTTA, Vânia Cardoso da. FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

MURARO, Darcísio Natal. Democracia como forma de vida: relações entre as ideias de John Dewey e Paulo Freire. In: **IX ANPED SUL**, 2012.

MUSÉE, Jean-Jacques Rousseau. **Chronologie générale de la vie de Jean-Jacques Rousseau.** Disponível em : <http://museejrousseau.montmorency.fr/fr>. Acesso em : 29 de agosto de 2018.

NÓVOA, Antonio. **Modèles d'Analyse en Éducation comparée** : le champ et la carte. Paris : Service de l'Éducation- INRP. Mimeo, 1995.

PEREIRA, Carlos Alberto. **Notas sobre Rousseau**. Cursos Unicamp, 2020.

Disponível em:

<https://www.unicamp.br/~jmarques/cursos/2001rousseau/cap.htm>.

PEREZ, S., GROUX, D. & FERRER, F.. Éducation comparée et éducation interculturelle : éléments de comparaison. In Dasen, P. & Perregaux, C. (Eds.), **Pourquoi des approches interculturelles en sciences d l'éducation ?** (p.49-65). Bruxelles : De Boeck, 2002.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**: a resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. – 10ª ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

PLATÃO. **A República**. Tradução, textos adicionais e notas de Edson Bini. – 3ª ed. – São Paulo: Edipro, 2019.

RIBAS, Marciele Stiegler. **Educação em direitos humanos no contexto da educação de jovens e adultos**: o desvelar da violência simbólica. Tese (Doutorado em Educação). Curitiba: PUCPR, 2017.

RIBEIRO, Antônio Sérgio. **Outubro de 1929**: a "quebra" da bolsa de valores de Nova York. Assembleia legislativa do Estado de São Paulo, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **As confissões**. Tradução e prefácio de Wilson Lousada. São Paulo: Ediouro, s/d.

_____. **Discurso sobre economia política e Do contrato social**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Carta a Christophe de Beaumont**: e outros escritos sobre a religião e a moral. Tradução de José Oscar de Almeida Marques... [et al.]. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

_____. **Considérations sur le gouvernement de Pologne** et sur sa réformation projetée. In : Collection complète des oeuvres, Genève, 2012.

_____. **Discurso sobre as ciências e as artes**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martin Claret, 2010.

_____. **Julie ou la nouvelle Héloïse**. Paris : TV5monde, 2014a.

_____. **Œuvres complètes**. Paris: Anvensa Editions, 2014b.

_____. **O contrato social**: princípios do direito político. Tradução de Edson Bini. Bauru: Edipro, 2015.

_____. **Emílio, ou, Da Educação**. Tradução, introdução e notas de Laurent de Saes. São Paulo: Edipro, 2017a.

_____. **Devaneios do caminhante solitário**. Tradução de Julia da Rosa Simões. Porto Alegre: L&PM, 2017b.

_____. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução de Paulo Neves e introdução de João Carlos Brum Torres. Porto Alegre: L&PM, 2017c.

_____. **Discurso sobre a economia política**. Tradução de Maria Constança Peres Pissara. Petrópolis: Vozes de bolso, 2017d.

SACRISTÁN, J. Cimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. – 3ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia**: reinventar as esquerdas. São Paulo: Boitempo, 2016.

SCHLEIERMACHER, Friedrich. **Hermenêutica**: arte e técnica da interpretação. – 7ª ed. – Tradução de Celso Reni Braida. Petrópolis: Vozes, 2009.

SÉVE, L. Avant-propos. In Vigotski, L. S. **Pensée et langage**. Paris : Éditions La Dispute, 1997.

SILVA, João Luiz. Sá, Alcindo José de Sá. A fome no Brasil: do período colonial até 1940. **Revista de Geografia**, v.23, n.3, UFPE, 2006.

SIMÕES, Julia da Rosa. Cronologia da vida de Rousseau. *In*: **Devaneios do caminhante solitário**. Porto Alegre: L&PM, 2017b.

SOËTARD, Michel. Ciência(s) da educação ou sentido da educação? A saída pedagógica. In: HOUSSAYE, Jean (et al.). **Manifesto a favor dos pedagogos**. Tradução de Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Jean-Jacques Rousseau. In: HOUSSAYE, Jean (et al.). **Quinze pédagogues** : leur influence aujourd’hui. Paris : Bordas pédagogie, 2005.

_____. **Jean-Jacques Rousseau**. Tradução de Verone Lane Rodrigues Doliveira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SOUZA, Lanara Guimarães. Avaliação de políticas educacionais contexto e conceitos em busca da avaliação pública. In: LORDÊLO, JAC; DAZZANI, M. V. (Orgs.). **Avaliação educacional**: desatando e reatando nós [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 17-29.

STAROBINSKI, Jean. **Jean-Jacques Rousseau** : La transparence et l'obstacle. Genève : Éditions Gallimard, 1971.

STRECK, Danilo Romeu. Rousseau e os paradoxos da educação latino-americana. **Cadernos de educação**. Pelotas, 41, p.69-83, 2012.

VIGOTSKI, Liev Semiónovitch. **A formação social da mente**: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo e revisão técnica de José Cipolla Neto. – 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WESTBROOK, Robert Brett. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.