

A pedagogia política de Rousseau: formação pela experiência livre e pela autoridade da vontade geral

Neiva Afonso Oliveira
Gomercindo Ghiggi
Avelino da Rosa Oliveira

Resumo

Inicialmente, apresenta *Emílio* e *Do contrato social* como obras pedagógicas de Rousseau; em seguida, mostra a utilização que o autor faz dos conceitos experiência, liberdade e vontade geral enquanto categorias que dão sustentação a esta pedagogia política. No primeiro momento, afirma que o próprio fato de *Do Contrato social* estar contido no *Emílio* indica a vontade instrutora do autor de ensinar as regras básicas para que o cidadão se insira na sociedade. *Do Contrato social* visa instruir: Rousseau instrui-se por seu intermédio, assim como instrui Emílio e todo cidadão. A questão pedagógica por excelência é a explicitação da natureza do poder político. No passo seguinte, afirma que há em Rousseau uma intencionalidade educativa onde a relação entre liberdade e autoridade é uma das tensões que ocorre. Da concepção de natureza humana exposta em sua exterioridade, Rousseau extrai o critério de construção do essencial no humano, o que tem valor permanente e substantivo, que é necessário. Nesta perspectiva de formação e educação há um elemento que se destaca, sem o qual o homem perde a dimensão que o distingue: a liberdade não ilimitada, mas regulada pela autoridade soberana da vontade geral.

Palavras-chave: Rousseau; pedagogia política; liberdade.

Abstract

Rousseau political pedagogy: education through the free experience and the authority of general will

The paper first brings forward both Rousseau's Emile and The Social Contract as educational works; next, it shows the way the author makes use of concepts such as experience, freedom and general will as categories that provide support to his political pedagogy. In the first moment, it is stated that the very fact that The Social Contract is contained inside 'Emile' indicates the author's will of teaching the basic rules for a citizen to join society. The Social Contract aims at instructing: through it, Rousseau instructs himself, as well as he instructs Emile, and every citizen. The pedagogical question by excellence is the explanation of the political power. In the following step, it is stated that there is in Rousseau an educational intentionality in which takes place a tension between freedom and authority. Rousseau brings out from the concept of human nature the criterion for the construction of what is essential in human beings, of what has lasting and substantial worth, of what is necessary. In such a perspective of formation and education, freedom is uplifted, and without it, man loses what makes him different from other beings. But it is not unlimited freedom that distinguishes man; instead, it is freedom ruled by the sovereign authority of general will.

Keywords: Rousseau; political pedagogy; freedom.

O veio principal que move o projeto político de Rousseau é a questão da liberdade não alienável e não desvinculada da própria natureza humana. Desde o *Discurso sobre a origem e a desigualdade entre os homens*, a liberdade, no texto rousseauiano, é situada como o objeto da mais alta aspiração a ser buscado pelos homens; o autor critica aqueles que a julgam transferível e encontra em Pufendorf a oposição a suas idéias, quando este afirma que, assim como se pode alienar os bens a outrem, poder-se-ia alienar a liberdade. Em Rousseau, a denúncia da não-liberdade humana encontra-se na célebre frase "o homem, por toda parte, está a ferros" (Rousseau, 1983, p. 22). Trata-se de uma falta de liberdade grifada pela exploração de um homem sobre o outro e, sobretudo, pela perda de sua autonomia. Para o autor genebrino, a renúncia do homem à sua liberdade constitui o renegar a sua própria qualidade de homem.

Quando Rousseau afirma que a soberania não pode ser exercida pelos homens quando estão submetidos a seus chefes, coloca aí toda a expressividade de que o cidadão é aquele que, pelo contrato, não obedecendo a ninguém, mas unindo-se a todos, obedecerá tão-somente

a si mesmo e permanecerá “tão livre quanto era antes” (Rousseau, 1983, p. 32). Neste mesmo contexto do capítulo VI do Livro I *Do Contrato social*, o autor emprega o termo “associação”, o qual adquire uma carga semântica peculiar ao explicitar também um não à submissão, restaurando a cooperação entre os membros do corpo político. Aos olhos de Jean-Jacques Rousseau, o ingresso na sociedade representa um passo inevitável que o indivíduo daria ao sair do estado de natureza. Porém esse ingresso não seria marcado pelos vícios da submissão ou da escravidão, senão pela liberdade e pela busca do bem comum; trata-se de uma proposta alternativa àquela em que a sociedade da época de Rousseau iniciara já a viver. Ao eu individualista, de Locke, e ao homem lobo do homem, de Hobbes, Rousseau contrapõe o eu comum, livre enquanto membro de um corpo social limitado apenas pela *volonté générale* que “sempre certa e tende sempre à utilidade pública” (Rousseau, 1983, p. 46).

Para viver em sociedade, cada um de nós dá-se completamente, ou seja, submete aos padrões coletivos todos os impulsos naturais da criatura individual, sendo, no entanto, essa submissão uma condição igual para todos. Aquele que desejar fazer prevalecer seus instintos e desejos naturais estará vivendo à margem da sociedade e deverá ser tratado como alguém que renuncia à sua própria liberdade de associação. Sendo ele um membro do corpo político e renunciante à igualdade básica, fá-lo adoecer e emudecer a vontade geral, em seu aspecto de somatório do substrato comum das vontades particulares. Cabe ressaltar que a liberdade individual, aqui defendida por Rousseau (1983, p. 33), está atrelada, vinculada ao bem de todos:

Enfim, cada um dando-se a todos não se dá a ninguém e, não existindo um associado sobre o qual não se adquira o mesmo direito que se lhe cede sobre si mesmo, ganha-se o equivalente de tudo que se perde, e maior força para conservar o que se tem.

A restrição que a teoria rousseuniana impõe à liberdade individual constitui a busca do bem comum e a participação de todos os indivíduos como membros do corpo político.

Ao submeter a liberdade individual e o egoísmo à soberania da vontade geral, Rousseau ressitua o estado da questão da liberdade, restringindo-a ao pacto e à associação dele advinda.¹ Nesse sentido, podemos afirmar que o indivíduo, reconhecendo o estado de miséria em que se encontra antes de associar-se, começa a fazer parte da sociedade não somente para a ela aderir, mas também para que sua liberdade prevaleça. Cabe aqui ressaltar que a insígnia pela qual Rousseau caracteriza a sociedade de sua época é a desigualdade entre os homens. A sociedade tal como foi vivenciada pelo autor genebrino é uma sociedade desigual, impregnada pela dominação social e política entre os homens.

Os homens se olhavam de “cima para baixo” ou de “baixo para cima”, segundo o ponto de vista que era o do poder, mas que o poder propriamente dito havia abandonado: das relações de poder restavam

¹ Norberto Bobbio denomina essa liberdade como positiva, situando-a dentro dos parâmetros da autodeterminação e autonomia, colocando Hobbes, Locke e Montesquieu como propugnadores da liberdade negativa.

sobretudo as "relações". Eles [os homens] se relacionavam entre si de acordo com o ponto de vista da desigualdade. O espírito da sociedade era a desigualdade. (Manent, 1990, p. 102)

A relação dos homens, perpassada pela desigualdade, conduz à situação de que os indivíduos não são cidadãos, mas proprietários. Ao homem burguês é dirigida a crítica mais dura, afirmando que o contrato social é um contrato de proprietários. No entanto, imediatamente, nos esclarece Rousseau, o referido proprietário, até então apenas preocupado com sua própria preservação e seu eu egoísta, passa a preocupar-se com uma nova personificação, que é a pessoa interligada ao bem comum e à unidade social. Não tivesse Rousseau dado esse segundo passo em direção à unidade social e ele seria, com razão, aclamado como liberal. No entanto, a sua valoração do bem comum em relação ao interesse privado é que lhe permite, e nós assim o podemos dizer, escapar das malhas do liberalismo e colocar-se na perspectiva da autonomia do cidadão que participa e é soberano em suas decisões. Pierre Manent (1990, p. 115) assim situa esta escolha de Rousseau:

[...] o Contrato Social não pode conter um programa político. Por uma de suas vertentes, ele abarca e repete os ensinamentos de Locke, e é rotulado como liberal; por outra, descortina um futuro radicalmente indeterminado, em que o único guia será a *idéia de unidade social*, da identificação do interesse e da vontade de cada um com o interesse e a vontade de todos. E a única maneira de assegurar que essa identidade será realizada, que o interesse público não se confundirá com nenhum interesse privado, é colocar o interesse público proporcional à contradição que ele estabelece com todos os interesses privados.

Como obras pedagógicas de Rousseau, vimos considerando *Do Contrato social* e o *Emílio*. O próprio fato de *Do Contrato social* estar contido no *Emílio* explica a vontade instrutora do autor de ensinar as regras básicas para que o cidadão se insira na sociedade. *Do Contrato social* visa instruir: Rousseau instrui-se através dele, instrui também Emílio e, ainda, todo cidadão. A que objetiva, portanto, a pedagogia *Do Contrato social*, ou conforme esclarece seu subtítulo *Princípios do direito político*? A expressão "direito político" significa, em Rousseau, o estudo das leis que regulam, no corpo político, as relações entre o poder e os cidadãos. Neste sentido, Rousseau acompanha Montesquieu, para quem, com efeito, o direito político é constituído pelas relações entre os que governam e os governados. O que se pode esperar, então, de uma obra "pedagógica" intitulada *Do contrato social* e que tem por subtítulo *Princípios do direito político*? Pode-se esperar que ela nos instrua a respeito do princípio da sociedade (o contrato) e, sob o ângulo dos princípios que a regulam, das relações entre o poder e os cidadãos. Porém, o que interessa a Rousseau é o aspecto da legitimidade do poder, ou seja, se pode haver, no corpo político, algum poder legítimo: "Quero indagar", diz o autor, no primeiro parágrafo do *Contrato*, "se pode existir, na ordem civil, alguma regra de administração legítima e segura." (Rousseau, 1983,

p. 21). Dizendo de outro modo: É possível extrair do direito político regras para a convivência e para a unidade social? Ou, é possível o poder legítimo na organização social? É essa a pergunta fundamental do direito político para Rousseau, tornando-se a questão pedagógica por excelência a explicitação da natureza do poder político: que princípios conferem estatuto de legitimidade ao poder político? A resposta encontra-se no *Contrato*, onde divisaremos princípios que fundamentam a legitimidade do poder. De que modo, pois, desenvolve-se a pedagogia do *Contrato*? Tomando os homens como são e as leis como podem ser.

Temos aqui dois aspectos distintos da obra. Não se trata de compreender as leis como existem, ao modo de Montesquieu, mas “como podem ser” à luz do que os homens são em sua natureza profunda e genérica. Por outro lado, o trecho citado completo – “Quero indagar se pode existir, na ordem civil, alguma regra de administração legítima e segura, tomando os homens como são e as leis como podem ser.” (Rousseau, 1983, p. 21) – revela que, ao lado de preocupações de ordem puramente especulativa ou teórica, Rousseau também alimenta preocupações de ordem prática, de tal modo que seus princípios possam resultar em ação, ou seja, em “regra de administração legítima e segura”. Conforme Arbousse-Bastide e Machado (1983), Rousseau pretende que ação e princípios sejam atendidos a um só tempo. Portanto, entendido sob os dois aspectos mencionados, o *Contrato* estaria impregnado de três níveis distintos de visões: as de cunho antropológico, reveladoras de uma filosofia do homem fundamentadora do segundo nível, ou seja, do pensamento político estrito, e finalmente, a terceira visão, a das questões de ordem prática, fundada na segunda. Embora distintos, estes três níveis não se separam, razão pela qual deveríamos poder encontrar também, alinhavando-os, um ponto central de referência em que imbricasse todas as linhas do sistema rousseauiano e do qual irradiasse o valor germinal dos conceitos. Esse ponto de contato da antropologia, da teoria política e das questões práticas tem como base argumentativa a distinção entre o homem natural e o homem político, os quais representam dois ambientes especulativos distintos e inseparáveis. As categorias com que Rousseau pensa o homem natural e seu mundo não são as mesmas com que ele pensa o homem social e o corpo político. O momento do contrato produz um corte na reflexão e gera dois universos conceptuais diferentes. Os termos expressam idéias diversas quando cortados pelo conceito “*contrato*”. É nessa categoria, portanto, e pela análise dos conceitos que a determinam, que se deve buscar o ponto de partida da compreensão global da obra *Do Contrato social*, pois as alternâncias conceptuais que mencionamos tornam-se inteligíveis se compreendermos o deslocamento produzido no discurso pela idéia de contrato. Tal deslocamento é perfeitamente compreensível, se analisarmos o filão do pensamento rousseauiano combinado à defesa do homem no estado natural, mas chegando, pelo contrato, a um estado de sociabilidade possível, como forma de restaurar a convivência entre os homens. Esta posição de Rousseau é plenamente aclamada e considerada válida por Kant (1990,

p. 32), cuja análise da sociedade continua condizente com nossa sociedade atual, do homem marcado pelo mercado.

[...] e Rousseau não estava enganado ao preferir o estado dos selvagens, se se deixar de lado o último estágio que a nossa espécie tem ainda de subir. Estamos *cultivados* em alto grau pela arte e pela ciência. Somos *civilizados* até o excesso, em toda a classe de maneiras e na respeitabilidade sociais. Mas falta ainda muito para nos considerarmos já *moralizados*.

Em termos epistemológicos, Rousseau busca superar constructos iluministas optando não pela razão abstrata, mas pelo costume, sentimento e experiência, servindo-se da reflexão de Locke a esse respeito. Argumenta que o domínio da razão não deu conta do projeto de aumentar a moralidade e a felicidade do homem, tornando-o infiel e egoísta em sua íntima natureza. Cita a propriedade privada, a divisão do trabalho e de classes e as más paixões como frutos do Iluminismo, embora admita que a razão pode orientar os impulsos e a liberdade. O homem nasce livre; para manter-se livre obriga-se a contratar com os outros. Os contratos serão desfeitos se os responsáveis pela sua organização tornarem-se déspotas. A crítica de Rousseau à organização social vigente oscila entre a defesa de livre individualismo e modelo coletivo de organização social. Embora não pretenda produzir regressão à sociedade primitiva, procura manter o resguardo de valores inatos, decorrendo apaixonada defesa da democracia direta, ainda que inimiga da liberdade particular, procurando elaborar um pensamento voltado à construção de teorias reguladoras da educação e da política. O desenvolvimento humano de acordo com a natureza é tarefa da educação, o que exige conhecimento das leis psicológicas e do desenvolvimento dos educandos. O respeito à individualidade de cada educando pela observância das leis da natureza é critério central para pensar a educação; é por essa razão que a educação deve dar-se em função do desenvolvimento da criança, de suas aptidões e interesses, processo no qual o educador realiza intervenções apenas quando necessário, respeitando seu curso natural. É assim que aparece um conceito de humano conformado às leis da natureza, reconhecido como *primitivamente bom*. Não é exagero nosso recorrer a grande parte do trecho de abertura de *Emílio ou Da educação*,² que bem pode servir-nos como aporte para refletir sobre o ato educativo, seus antecedentes e sua justificativa respaldada pela própria natureza.

Tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem. Ele obriga uma terra a nutrir as produções de outra, uma árvore a dar frutos de outra; mistura e confunde os climas, as estações; mutila seu cão, seu cavalo, seu escravo; transtorna tudo, desfigura tudo; ama a deformidade, os monstros; não quer nada como o fez a natureza, nem mesmo o homem; tem de ensiná-lo para si, como um cavalo de picadeiro; tem que moldá-lo a seu jeito como uma árvore de seu jardim.

[...]

² Os excertos da obra pedagógica de Rousseau, aqui lembrados, são também citados por Gadotti (2004, p. 20) para apontar o genebrino como "um grande observador da natureza e da natureza humana em particular." O discípulo de Dewey e Paulo Freire, como se autodenomina (p. 23), utiliza-se da referência dos três mestres de Rousseau e comenta a boa gênese humana da qual Jean-Jacques Rousseau é apologista: "Para Rousseau, nascemos bons, mas nascemos fracos e precisamos da educação. A tarefa é grande. Para nos educarmos, precisamos da concorrência de três mestres. São eles: a natureza humana, a sociedade e as coisas. Em outras palavras: precisamos de nós mesmos, do indivíduo (autoformação), da espécie (heteroformação) e do meio ambiente (ecoformação)." (p. 21).

Amanham-se as plantas pela cultura e os homens pela educação. [...]

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação.

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

Cada um de nós é portanto formado por três espécies de mestres. O aluno em quem as diversas lições desses mestres se contrariam é mal educado e nunca estará de acordo consigo mesmo; aquele em quem todas visam os mesmos pontos e tendem para os mesmos fins, vai sozinho a seu objetivo e vive em consequência. Somente esse é bem educado.

Ora, dessas três educações diferentes a da natureza não depende de nós; a das coisas só em certos pontos depende. A dos homens é a única de que somos realmente senhores e ainda assim só o somos por suposição, pois quem pode esperar dirigir inteiramente as palavras e as ações de todos os que cercam uma criança?

Sendo portanto a educação uma arte, torna-se quase impossível que alcance êxito total, porquanto a ação necessária a esse êxito não depende de ninguém. Tudo o que se pode fazer, à força de cuidados, é aproximar-se mais ou menos da meta, mas é preciso sorte para atingi-la.

Que meta será essa? A própria meta da natureza; isso acaba de ser provado. Dado que a ação das três educações é necessária à sua perfeição, é para aquela sobre a qual nada podemos que cumpre orientar as duas outras. (Rousseau, 1995, p. 9-11)

Embora venhamos considerando *Emílio* também uma obra político-pedagógica, tanto quanto *Do contrato social* o é, encontra-se nessa segunda a explicitação de um conceito caro à teoria rousseauiana; trata-se do conceito *autoridade*, recidivo não só em Rousseau, mas, também, em grande parte da tradição filosófica. Nas passagens citadas de sua obra pedagógica, esse conceito aparece sub-repticiamente, respaldando tanto a figura do *Autor das coisas* como a *natureza* e suas *metas* ou a ação daquele que ouse engendrar a educação.

Quanto à origem da autoridade, a discussão aparece explícita no *Do Contrato social*. Rousseau (1983, p. 26) afirma: "Visto que homem algum tem autoridade natural sobre seus semelhantes e que a força não produz qualquer direito, só restam as convenções como base de toda a autoridade legítima existente entre os homens." Tomando como ponto de partida as idéias apresentadas por Hugo Grotius na obra *Direito da paz e da guerra*, o genebrino pergunta: "Se um particular [...] pode alienar sua liberdade e tornar-se escravo de um senhor, por que não o poderia fazer todo um povo e tornar-se súdito de um rei?" (p. 26).

Rousseau (1983, p. 66) reflete sobre a problemática da liberdade afirmando:

Se quisermos saber no que consiste, precisamente, o maior de todos os bens, qual deva ser a finalidade de todos os sistemas de legislação, verificar-se-á que se resume nestes dois objetivos principais: *a liberdade e a igualdade*. A liberdade, porque qualquer dependência particular corresponde a outro tanto de força tomada ao corpo do Estado, e a igualdade, porque a liberdade não pode subsistir sem ela.

O indivíduo é livre enquanto o coletivo, organizado pelo bom governo, é por todos respeitado – é tanto mais livre quanto mais sólida for a organização social. Indagando-se a respeito da liberdade dos que se opõem às leis não consentidas, mas que a elas devem submeter-se, Rousseau (1983, p. 120-121) afirma que a questão não está bem proposta:

O cidadão consente todas as leis, mesmo as aprovadas contra sua vontade e até aquelas que o punem quando ousa violar uma delas. A vontade constante de todos os membros do Estado é a vontade geral: por ela é que são cidadãos e livres. Quando se propõe uma lei na assembleia do povo, o que se lhes pergunta não é precisamente se aprovam ou rejeitam a proposta, mas se ela está³ ou não de acordo com a vontade geral que é a deles.

Rousseau previne: o poder soberano, por mais absoluto que seja, não pode ultrapassar os limites impostos pelas convenções gerais, essas, sim, soberanas em relação à definição, colocando à disposição de cada indivíduo o direito de dispor de tudo quanto foi fixado por tais convenções, no nível da propriedade ou da liberdade. A partir do contrato, há o processo em que cada indivíduo aliena algo de si. É o que Rousseau (1983, p. 48) defende quando afirma que “pelo pacto social, cada um aliena de seu poder, de seus bens e da própria liberdade, convém-se em que representa tão-só aquela parte de tudo isso cujo uso interessa à comunidade” – cabe ao soberano o julgamento de tal importância. Mesmo assim, garante que a natureza humana é liberdade, o que implica que abdicar da liberdade é abdicar da própria qualidade de homem, dos direitos da humanidade e até dos próprios deveres.

Não há recompensa possível para quem a tudo renuncia. Tal renúncia não se compadece com a natureza do homem, e destituir-se voluntariamente de toda e qualquer liberdade equivale a excluir a moralidade de suas ações. Enfim, é uma inútil e contraditória convenção a que, de um lado, estipula uma autoridade absoluta, e, de outro, uma obediência sem limites. (Rousseau, 1983, p. 27)

Há em Rousseau uma intencionalidade educativa onde a relação entre liberdade e autoridade é uma das tensões que ocorre, para recuperar o *homem primitivo e natural* e pensá-lo em sua relação social. Da concepção de natureza humana exposta em sua exterioridade Rousseau extrai o critério de construção do essencial no humano: o que tem valor permanente e substantivo, que é necessário. É fundamental pensar o humanismo para compreender a natureza humana. Os homens têm a comum vocação à humanidade. Nessa perspectiva de formação e educação há um elemento que se destaca e sem o qual o homem perde a dimensão que o

³ Aqui, a fim de garantir sentido na citação, optamos por corrigir um grave erro cometido pela tradutora de Rousseau (1964), que inverte a lógica de pensamento do autor. No original, lê-se: “n’est pas précisément s’ils approuvent la proposition ou s’ils la rejettent, mais si elle est conforme ou non à la volonté générale.” (Œuvres III, p. 441). Entretanto, a tradução é dada como “se estão ou não de acordo.”. Ora, ademais do erro lógico, se Rousseau admitisse perguntar pela concordância ou não dos cidadãos em relação à vontade geral, estaria recaído no mais crasso individualismo, estranho a seu pensamento. É evidente, pois, que o genebrino não propõe que tal se pergunte aos cidadãos, mas que a assembleia seja consultada quanto à conformidade da lei com a vontade geral.

distingue: a liberdade não ilimitada, mas regulada pela necessidade, por condições naturais e por obediências sociais, estabelecidas pelo contrato. A tensão entre liberdade e autoridade põe o autor em situação paradoxal. É o que defende Matos (1979, p. 73), ao afirmar que “Rousseau expressa claramente o paradoxo, presente no ideal educativo de ‘humanidade livre’ e de ‘liberdade situada’, realizada concretamente ou condicionada no ‘pacto social’”. É nessa tensão que se coloca a *atividade* como princípio fundamental da sua pedagogia: a idéia de aprendizagem associada à experiência. Defendendo a tese da importância da curiosidade do educando, o autor aposta no contato intenso com a natureza para que tal ocorra. É assim que a educação não será instância encarregada de preparar a criança apenas para o futuro, mas já para a própria vida presente, pela construção de ambientes de liberdade, deixando ao educador o papel de acompanhante do educando, revelando intencionalidade explícita de formação humana. Assim, já no Prefácio do *Emílio*, Rousseau (1995, p. 6) expõe claramente sua posição.

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

O genebrino avança na concepção de liberdade e autoridade, agregando a preocupação com a autonomia, ao afirmar: “O único indivíduo que faz o que quer é aquele que não tem necessidade, para fazê-lo, de pôr os braços de outro na ponta dos seus ” (Rousseau, 1995, p. 67). Com esta afirmação, ele pretende enfatizar a prevalência da liberdade sobre a autoridade. E acrescenta: “O homem realmente livre só quer o que pode e faz o que lhe apraz. Eis minha máxima fundamental.” Reconhece a liberdade limitada a que é submetida a criança desde o início de sua vida, o que o leva a defender a tese da não imposição ou interferência na infância. Reconhecendo em Rousseau perspectivas de formação atrelada às leis da natureza, é fundamental destacar que o autor propõe liberdade com regramento. Tecendo crítica aos modelos institucionalizados de formação, afirma: “Experimentaram todos os instrumentos, menos um, o único precisamente que pode dar resultado: a liberdade bem regrada. Ninguém deve meter-se a educar uma criança se não souber conduzi-la” (Rousseau, 1995, p. 77). A questão central é educar para a liberdade e não para a domesticação, inculcando forças e não hábitos de sujeição, respeitando a originalidade das pessoas. O respeito à individualidade de cada educando, pela observância das leis da natureza, é um princípio básico para pensar a educação, que deve ser realizada em função do desenvolvimento, aptidões e interesses da criança. É mister que o educador saiba acompanhar o desenvolvimento da criança, realizando intervenções apenas quando necessário, respeitando o seu desenvolvimento natural, o que permite afirmar que a obra pedagógica de Rousseau é a

primeira grande tentativa de oposição à pedagogia essencialista e elaboração de elementos da pedagogia da existência. Preparar a criança para o futuro não deve ser objetivo primordial da educação, mas constituir-se na própria vida da criança.

Em suma, o tema histórico da relação entre liberdade e autoridade pode também ser encontrado nos textos de Rousseau, a partir de sua concepção de natureza e da necessária organização dos homens em sociedade, em compulsória convivência livre limitada, o que o leva a não descartar completamente a severidade educativa. "Se existe uma ocasião em que a severidade é necessária em relação às crianças, é no caso em que os bons costumes são atacados, ou quando se trata de corrigir os maus." (Rousseau, 1994, p. 57). Rousseau indica caminhos para dar organicidade à vida humana, bastante atônita no tempo em que escreveu suas reflexões. Leituras banalizadas tomam de Rousseau a idéia de que a liberdade é incompatível com a autoridade.⁴ Entretanto, a explicitação de sua base filosófica mostra que o genebrino busca preservar a liberdade por meio da *autoridade soberana da vontade geral*. O contrato social não é fruto de uma suposta essência natural, sequer das vontades individuais postas de acordo, mas da *vontade geral*, substrato comum de homens livres. A autoridade, não tirânica, surge e tem sentido tão-só para garantir o cumprimento do acordado *sob a soberania da vontade geral*.

Referências bibliográficas

ARBOUSSE-BASTIDE, Paul; MACHADO, Lourival Gomes.

Introduções e notas. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato Social; Ensaio sobre a origem das línguas; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; Discurso sobre as ciências e as artes*. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

GADOTTI, Moacir. *Os mestres de Rousseau*. São Paulo: Cortez, 2004. 560p.

KANT, Immanuel. Idéia de uma história universal com um propósito cosmopolita. In: _____. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70, 1990. p. 21-37. (Textos Filosóficos, 18)

MANENT, Pierre. *História intelectual do liberalismo: dez lições*. Rio de Janeiro: Imago, 1990. 178p. (Tempo e Saber)

MATOS, Rosa Maria Martini. Reflexões sobre o Princípio da Educação Negativa em Rousseau. *Cadernos da UCS – Ensaio-Rousseau*, Caxias do Sul, p. 69-78, 1979.

⁴ Lembramos aqui que o mesmo fenômeno foi muito comum na leitura de Paulo Freire. Certas banalizações de sua obra desconhecem que a autoridade a serviço da liberdade é elemento constitutivo da proposta freireana de construção do conhecimento e da moralidade. Neste sentido, é possível advogar a presença de inspiração rousseauiana na obra de Freire, pois em ambos é explicitamente tematizada a articulação entre autoridade e liberdade.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social; Ensaio sobre a origem das línguas; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; Discurso sobre as ciências e as artes*. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. 428p. (Coleção Os Pensadores)

_____. *Emílio ou Da educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 581 p.

_____. *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie*. Porto Alegre: Paraula, 1994. 103 p.

_____. *Œuvres Complètes*. V. III. Paris: Gallimard, 1964. 1978 p. (Bibliothèque de la Pléiade).

Neiva Afonso Oliveira, doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), é professora adjunta da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Publicou artigos em periódicos especializados, capítulos de livros e os livros: *Rousseau e Rawls: contrato em duas vias* (2000) e *Propriedade e democracia liberal* (2004), ambos pela Edipucrs.

neivaafonsooliveira@gmail.com

Gomercindo Ghiggi, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PUC-RS), é coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Possui livros publicados e participa do grupo de pesquisa "Filosofia, Educação e Práxis Social" e da linha de pesquisa "Filosofia, Educação e Sociedade". Atua na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação e Educação Popular, a partir de estudos de Paulo Freire.

gghiggi@terra.com.br

Avelino da Rosa Oliveira, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professor titular da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e diretor da Faculdade de Educação dessa Universidade. Publicou trabalhos em periódicos especializados e em anais de eventos. Possui livros publicados, sendo o último *Marx e a exclusão* (2004).

avelino.oliveira@gmail.com

Recebido em 11 de maio de 2007.

Aprovado em 28 de maio de 2008.