

*Letícia Maria Passos Corrêa*

*Rousseau*  
*e o exercício do filosofar*



Editora Fundação Fênix



Em "Rousseau e o exercício do filosofar", obra que o leitor tem em mãos, Letícia nos brinda com um duplo viés teórico quando deseja, a partir do panorama clássico da História das Ideias Pedagógicas, aqui representado pela perspectiva teórica de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778): a) chamar nossa atenção para os aspectos necessários, urgentes e intransferíveis da formação dos sujeitos, justo nesse tempo em que vivemos enviesamentos da formação e até mesmo desvios (e por que não dizermos de-formações culturais?) e b) restaurar perspectivas produtivas para o ensino de Filosofia e o exercício do filosofar, a partir do pensamento pedagógico de um autor da estirpe de Rousseau. Ao nos convidar, enquanto leitores, para enveredar com ela pelas vias da proposta de Rousseau para o filosofar, Letícia é muito hábil, deveras convincente porque defende a tese de que há, no constructo filosófico-pedagógico de Rousseau, elementos para o desenvolvimento de um pensar crítico e reflexivo. E vai além, elege categorias e elementos conceituais para comprovar sua tese: curiosidade (criatividade), criticidade, liberdade e afetividade são materiais que, retirados dos contextos do senso comum, são submetidos pela autora e professora de Filosofia ao crivo do exercício hermenêutico que desvela a obra pedagógica de Rousseau. Ao realizar e implementar a estratégia de visitar um autor do século XVIII, já tão largamente estudado, por meio de um estratagema de interpretação que vai às profundezas de suas ideias, Letícia atualiza-nos a respeito do status da Filosofia como um conjunto de saberes e como uma disciplina criativa, como ela mesmo cita, rememorando Deleuze.

Ao trazer Rousseau como um filósofo crítico, Letícia já nos prepara para o ambiente que vamos encontrar quando, a cada categoria anunciada e enunciada, dá-nos a oportunidade de re-conhecer Rousseau como propugnador de uma pedagogia curiosa, crítica, libertária e afetiva. Letícia é brilhante ao nos fazer concluir com ela a respeito do caráter interdisciplinar da Filosofia e a respeito do caráter sócio-histórico que impulsiona o pensar filosófico.

Neiva Afonso Oliveira e Avelino da Rosa Oliveira



Editora Fundação Fênix



## **Rousseau e o exercício do filosofar**

## **Série Filosofia**

### **Conselho Editorial**

---

#### **Editor**

Agemir Bavaresco

#### **Conselho Científico**

Agemir Bavaresco – Evandro Pontel

Jair Inácio Tauchen – Nuno Pereira Castanheira

#### **Conselho Editorial**

Augusto Jobim do Amaral

Cleide Calgaro

Draiton Gonzaga de Souza

Evandro Pontel

Everton Miguel Maciel

Fabián Ludueña Romandini

Fabio Caprio Leite de Castro

Fábio Caires Coreia

Gabriela Lafeté

Ingo Wolfgang Sarlet

Isis Hochmann de Freitas

Jardel de Carvalho Costa

Jair Inácio Tauchen

Jozivan Guedes

Lucio Alvaro Marques

Nelson Costa Fossatti

Norman Roland Madarasz

Nuno Pereira Castanheira

Nythamar de Oliveira

Orci Paulino Bretanha Teixeira

Oneide Perius

Raimundo Rajobac

Renata Guadagnin

Ricardo Timm de Souza

Rosana Pizzatto

Rosalvo Schütz

Rosemary Sadami Arai Shinkai

Sandro Chignola

**Letícia Maria Passos Corrêa**

**Rousseau e o exercício do filosofar**



Editora Fundação Fênix

Porto Alegre, 2022

Direção editorial: Agemir Bavaresco  
Diagramação: Editora Fundação Fênix  
Concepção da Capa: Editora Fundação Fênix

O padrão ortográfico, o sistema de citações, as referências bibliográficas, o conteúdo e a revisão de cada capítulo são de inteira responsabilidade de seu respectivo autor.

Todas as obras publicadas pela Editora Fundação Fênix estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 –  
[http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)



*Série Filosofia – 92*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

Letícia Maria Passos Corrêa

CORRÊA, Letícia Maria Passos. *Rousseau e o exercício do filosofar*. Porto Alegre, RS: Editora Fundação Fênix, 2022.

214p.

ISBN – 978-65-81110-56-7



<https://doi.org/10.36592/9786581110567>

Disponível em: <https://www.fundarfenix.com.br>

CDD-100

---

1. Ensino de Filosofia. 2. Jean-Jacques Rousseau. 3. Formação humana.

Índice para catálogo sistemático – Filosofia e disciplinas relacionadas – 100

*Dedico à minha família,  
por toda a jornada de amor  
trilhada até aqui.  
Tudo o que sou e que faço,  
na trama de meu ser,  
perenemente será ofertado a vocês.*

*"Se essa voz interior que me julga em segredo e se faz ouvir incessantemente a meu coração fizer-se também ouvir ao vosso, aprendei a escutá-la e a segui-la, aprendei a tirar de vós mesma vossos primeiros bens; eles são os únicos que não dependem da fortuna e podem suprir os demais. Eis toda a minha filosofia e, creio, toda arte de ser feliz possível para o homem"*  
(ROUSSEAU, 2005, p. 162).

## Agradecimentos

A publicação desta obra enseja um retrospecto de longos anos que culminaram no momento em que hoje me encontro. Ao realizar este *flashback* mental, certamente, uma palavra traduz todas as experiências vivenciadas. É ela: *gratidão*.

Gratidão por não estar só nas andanças desta vida. Gratidão por poder contar verdadeiramente com pessoas inigualáveis nesta trajetória. Gratidão por me fazerem lembrar do sentido mais humano que se encontra presente no fazer investigativo.

Meu agradecimento inicial é à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Neiva Afonso Oliveira. A ela, dedico meu mais sincero sentimento de gratidão, referindo-me não apenas ao percurso de escrita, mas, ainda, a cada passo que trilhamos ao longo do Mestrado, do Doutorado e do Pós-Doutorado. Foi ela a pessoa que acreditou em mim e no potencial das minhas pesquisas, que me escolheu e me acolheu, que me ensinou com suas doces, sábias e competentes atitudes a ser a professora e a pesquisadora que hoje sou. Certamente, não serão estas palavras suficientes para traduzir toda a amizade, todo o orgulho e toda a admiração que nutro por esta singular professora. Agradeço ao dia em que nos conhecemos e por ela ter conquistado seu espaço como a pessoa mais importante da minha vida profissional.

Ao Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira, igualmente, ofereço meu singelo agradecimento. Agradeço, especialmente, pelos firmes aconselhamentos nos momentos de esmorecimento. Sua impecável e brilhante postura enquanto educador, certamente, é grandioso motivo de exemplo, de inspiração e de referencial para mim.

Aos demais professores que examinaram este trabalho, nas figuras da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Belkis Souza Bandeira, do Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo, da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ursula Rosa da Silva e do Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira, muito obrigada! Sou grata pelas leituras atentas, pelas sugestões, pelas valiosas contribuições. Tê-los como participantes deste processo foi, sem dúvida, uma grande honra.

Aos colegas do FEPráxis (Grupo de Pesquisa Filosofia, Educação e Práxis Social), um afetuoso agradecimento. A contribuição de cada um de vocês, a ajuda mútua, as conversas fraternas, as parcerias nas viagens aos eventos, as trocas de experiências e estímulos, são traços da vida acadêmica que jamais serão por mim esquecidos!

Aos meus queridos amigos e familiares, meus fiéis incentivadores, que ajudaram de forma direta ou indireta, muito obrigada!

A todos os alunos e alunas que passaram pela minha vida, nesses dezesseis anos de docência, agradeço fortemente por serem a razão deste estudo, possibilitando minha construção enquanto professora. Meu agradecimento incomensurável, por nunca deixarem que eu duvidasse do potencial de uma Educação construída com base no afeto e no respeito mútuo, me proporcionando um atento olhar aos processos formativos.

Sou grata a todos os professores que tive em minha vida. Como diria Paulo Freire, aos que me ensinaram a ler as palavras e aos que me auxiliaram a (re) conhecer outros mundos e suas infinitas possibilidades. Em minha bagagem, é preciso dizer que sou fruto de uma Educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade. Expresso minha eterna gratidão às professoras e professores que tive nas escolas Coronel Pedro Osório, Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça e Colégio Municipal Pelotense, onde cursei minha Educação Básica. Quanto à Universidade Federal de Pelotas, onde cursei Filosofia e toda a caminhada de Pós-Graduação, encontrei morada. Nela compus meu percurso formativo e a ela dedico meus esforços de devolver, através da docência, os aprendizados vivenciados até aqui.

E, especialmente, quero dedicar meu mais nobre agradecimento à família que tenho, por me fazerem ser o que sou e proporcionarem a estrutura e o equilíbrio para que eu chegasse até esta conquista.

À minha mãe, Gracia, agradeço por ter "plantado" em mim a paixão pelo conhecimento e me proporcionado um belo processo de escolarização. Olhando para trás, percebo o quanto ela foi a minha maior educadora. Seu incondicional amor, sua postura e seu empoderamento enquanto mulher, enquanto profissional, enquanto professora, e principalmente, enquanto mãe,

nutrindo em mim exemplos de eticidade e de infinita afetividade, são, ainda, fortes motivos de aprendizado. Obrigada por ser a melhor amiga que tenho e tive nesta vida, que nunca mediu esforços para me tornar uma pessoa digna de ser chamada desta forma.

Ao meu pai, Ari (*in memoriam*), sou agradecida por cada minuto que vivemos juntos. Apesar do pouco tempo de convivência, o trago sempre comigo, como um grande motivador e incentivador dos meus sonhos.

À minha amada Tia Marli (*in memoriam*), muito obrigada pela dedicação que sempre a mim despendeu e por ter preenchido minha vida com seu grandioso exemplo de dignidade, serenidade e simplicidade. Suas conversas, apoios e cumplicidade são motivos de inestimável gratidão e de infinita saudade.

Ao meu padrasto, Itazur, agradeço imensamente pela prontidão nos auxílios referentes à Língua Francesa e pela amizade compartilhada.

Ao Jesus, dedico meu mais profundo agradecimento pela convivência motivadora, pela paciência e pelo cuidado com que teve comigo ao longo de todo o processo de escrita. Pelo amor demonstrado em cada palavra de incentivo, e, da mesma forma, pelas atenções dispensadas quando as horas de estudo se estendiam demasiadamente e eu carecia de momentos de descanso.

À minha filha Emma, meu amor maior, agradeço simplesmente por sua existência. Além de agradecer pela oportunidade de exercer a maternidade, em que o aprendizado é uma "via de mão dupla", é nela que encontro toda minha força e razão de viver. É por ela que luto e que acredito, dia a dia, nas possibilidades de ação e transformação de uma sociedade mais digna, igualitária e melhor para todos, todas e todes.

Por fim, agradeço a Deus por todas as conquistas que tive. Por estar comigo em todos os meus empreendimentos, iluminando meus caminhos e ter colocado cada uma destas pessoas em meu viver.



## Sumário

<b>Prefácio – de como extrair de um clássico ainda uma novidade produtiva</b> <i>Neiva Afonso Oliveira; Avelino da Rosa Oliveira</i> .....	15
<b>Prólogo</b>	
<i>A autora</i> .....	19
<b>Introdução</b> .....	23
<b>Parte I</b>	
<b>Delineamentos da Pesquisa</b> .....	27
<b>1. Genealogia da Pesquisa</b> .....	29
1.1 As razões e motivações que impulsionam a investigação .....	29
1.2 Rousseau, um filósofo crítico: implicações para a Educação e para o Ensino de Filosofia.....	37
1.3 A Filosofia como disciplina curricular no contexto da educação brasileira: aspectos metodológicos e históricos ancorados nas Teorias de Currículo .....	47
1.3.1 Como ensinar Filosofia? .....	49
1.3.2 A trajetória da Filosofia enquanto disciplina curricular .....	53
<b>2. Os bastidores do processo de escrita: escolhas metodológicas</b> .....	61
2.1. Sobre a escolha das categorias.....	72
<b>Parte II</b>	
<b>O exercício do filosofar como caminho para a formação humana: uma hermenêutica da obra de Jean-Jacques Rousseau para pensar o Ensino de Filosofia</b> .....	77
<b>1. Jean-Jacques Rousseau: aspectos biográficos, filosóficos e metodológicos de um filósofo ímpar</b> .....	79
1.1 Jean-Jacques Rousseau e seus elementos (auto) formativos: suas vivências, seu tempo, seus escritos, sua filosofia.....	79
1.2 Relacionamento com a Filosofia .....	86
1.3 Principais aspectos de sua Filosofia e de seu Método Dialético- Histórico-Filosófico .....	91

<b>2. Proposições para o Exercício do Filosofar a partir de uma leitura hermenêutica de Rousseau</b> .....	99
2.1 Criticidade: pressupostos oriundos da obra de Jean-Jacques Rousseau .....	99
2.1.1 Importância da criticidade para a formação humana do indivíduo e para a construção de uma sociedade mais consciente de seu papel ..	104
2.1.2 Emílio: um modelo de Educação condizente com princípios críticos .....	108
2.1.3 Práticas pedagógico-críticas a partir de elementos rousseauianos.....	111
2.2 Curiosidade e Criatividade: apontamentos a partir da perspectiva rousseauiana.....	116
2.2.1 O papel da Curiosidade e da Criatividade na Formação Humana dos indivíduos na realidade brasileira .....	124
2.2.2 Um exemplo de um ser curioso e criativo: o Emílio rousseauiano.....	126
2.2.3 A curiosidade e a criatividade ensinadas a partir da obra de Jean-Jacques Rousseau .....	130
2.3 Liberdade: considerações sobre a obra rousseauiana.....	135
2.3.1 A liberdade como elemento imprescindível para a Formação Humana .....	146
2.3.2 O Emílio rousseauiano e a construção de sua liberdade .....	152
2.3.3 Indicações metodológicas para o exercício da liberdade através da obra de Jean-Jacques Rousseau.....	159
2.4 A afetividade no ambiente pedagógico: um olhar a partir da obra de Jean-Jacques Rousseau .....	162
2.4.1 Afetividade e Formação Humana .....	169
2.4.2 A afetividade presente no Emílio de Rousseau.....	175
2.4.3 Jean-Jacques Rousseau e o ensino através/da afetividade e sensibilidade .....	177
<b>3. O papel do Ensino de Filosofia no caminho da formação humana</b> .....	183
3.1 Formação Humana: uma breve análise de paradigmas formativos na História da Humanidade .....	183
3.2 A Bildung como modelo formativo para pensar o Exercício do Filosofar .....	190
3.3 O Exercício do Filosofar como caminho para a Formação Humana....	192
<b>Considerações finais</b> .....	199
<b>Referências</b> .....	205

## Prefácio – de como extrair de um clássico ainda uma novidade produtiva

*O que perfaz a essência do investigador  
é a capacidade de ruptura que possibilita  
ver, assim, novas perguntas e  
encontrar novas respostas  
(Hans-Georg Gadamer).*

Uma vez mais, *Letícia Maria Passos Corrêa* lança-se à tarefa de publicar suas reflexões sobre a formação humana por meio da explicitação do alcance do filosofar e através das dimensões que a filosofia como uma pedagogia em movimento pode atingir.

Em 2012, Letícia publicara, pela Editora e Gráfica da Universidade Federal de Pelotas, o livro ***Ensino de Filosofia: um estudo de caso***. Resultado de sua pesquisa de Mestrado em Educação pela UFPel, no livro, a autora descreve o ensino de Filosofia no Colégio Municipal Pelotense – a maior escola municipal de Pelotas/RS –, no período de 1960 a 2008, com um aporte histórico e filosófico. Naquela obra, carregava a convicção de que “formar adultos críticos, éticos, lógicos e comprometidos com o coletivo...” é uma urgência e “uma utopia”. E para além dessa convicção, que mais parece ser também uma contumácia, a autora *toma partido* em favor da Filosofia como perspectiva crítica e vai além: é protagonista na apologia do ensino de Filosofia como elemento necessário e urgente na formação de sujeitos críticos.

Agora, em ***Rousseau e o exercício do filosofar***, obra que o leitor tem em mãos, Letícia nos brinda com um duplo viés teórico quando deseja, a partir do panorama clássico da História das Ideias Pedagógicas, aqui representado pela perspectiva teórica de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778): a) chamar nossa atenção para os aspectos necessários, urgentes e intransferíveis da formação dos sujeitos, justo nesse tempo em que vivemos enviesamentos da formação e até mesmo desvios (e por que não dizermos de-formações culturais?) e b) restaurar perspectivas produtivas para o ensino de Filosofia e o exercício do filosofar, a partir do pensamento pedagógico de um autor da estirpe de Rousseau. Ao nos convidar,

enquanto leitores, para enveredar com ela pelas vias da proposta de Rousseau para o filosofar, Letícia é muito hábil, deveras convincente porque defende a tese de que há, no constructo filosófico-pedagógico de Rousseau, elementos para o desenvolvimento de um pensar crítico e reflexivo. E vai além, elege categorias e elementos conceituais para comprovar sua tese: curiosidade (criatividade), criticidade, liberdade e afetividade são materiais que, retirados dos contextos do senso comum, são submetidos pela autora e professora de Filosofia ao crivo do exercício hermenêutico que desvela a obra pedagógica de Rousseau. Ao realizar e implementar a estratégia de visitar um autor do século XVIII, já tão largamente estudado, por meio de um estratagema de interpretação que vai às profundezas de suas ideias, Letícia atualiza-nos a respeito do *status* da Filosofia como um conjunto de saberes e como uma disciplina criativa, como ela mesmo cita, rememorando Deleuze.

Não há fronteiras intransponíveis no pensamento é o que também nos dá a saber a pesquisadora e filósofa da educação. Sem descuidar da rigorosidade e da radicalidade no trato dos conceitos, mostra que há relações transacionais entre os mesmos e vieses que permitem olhar para um Rousseau das infâncias, um Rousseau da proposta político-pedagógica e da pedagogia política, mas acima de tudo, um autor que foi precursor de uma proposta cultural formativa para a sua época e para os nossos tempos.

Com esta argumentação, queremos também salientar o lugar de onde fala Letícia Maria Passos Corrêa. É estudiosa das propostas sobre ensino de Filosofia e sobre Filosofia da Educação, mas, para além dos estudos das teorias, encontra-se preocupada com os rumos da educação: "enfrentamos, atualmente, tempos de 'Escola sem Partido', do sucateamento e da transformação da Educação em mera mercadoria, da possibilidade de uma Reforma do Ensino Médio, dentre outras ameaças aos processos formativos da Educação Brasileira". Portanto, a par de ser alguém que pensa na educação e em seu potencial emancipador dos indivíduos, Letícia faz parte do grupo daqueles que não aceitam a escola como lugar da desesperança.

Ao trazer Rousseau como um filósofo crítico, Letícia já nos prepara para o ambiente que vamos encontrar quando, a cada categoria anunciada e enunciada, dá-

nos a oportunidade de re-conhecer Rousseau como propugnador de uma pedagogia curiosa, crítica, libertária e afetiva. Letícia é brilhante ao nos fazer concluir com ela a respeito do caráter interdisciplinar da Filosofia e a respeito do caráter sócio-histórico que impulsiona o pensar filosófico.

Quando vemos formulada sua tese de uma maneira mais contundente e sintetizada na frase "A teoria rousseuniana contribui para o exercício do filosofar, desenvolvido e/ou aprimorado a partir do Ensino de Filosofia, com vistas à formação humana dos educandos", é-nos anunciada a tematização que virá e que, aí sim, dará conta de um trabalho exaustivo de investigação que culminará na explicitação de que existem elementos, tais como a criticidade, a curiosidade (juntamente com a criatividade), a liberdade e a afetividade, que contribuem para uma reflexão sobre o ensino de Filosofia e seu entorno (metodologias, formação do professor de Filosofia, prática docente). Como vemos, não é pouca coisa o que nos ensina e informa a autora. Dizemos isso para que um leitor desavisado eventualmente não subestime a pesquisa realizada, pensando tratar-se de apenas mais um livro sobre Rousseau e suas reflexões sobre a educação. Visualizamos fôlego investigativo, enxergamos densidade teórica na argumentação de Letícia e somos colocados diante de um texto tão sólido que parece já ter "nascido pronto".

Por fim, dizemos, entregando o texto ao leitor, desejando que este àquele se entregue, que o livro de Letícia é experimento filosófico porque preenhe está de estratégias de escrita que podem ser imitadas com a perspectiva de utilização dos clássicos para atualização dos temas tratados em nosso tempo; o livro de Letícia alarga o conceito de formação, convida-nos a fugir das acepções estreitas do conceito e, mais ainda, traz um pensamento que consegue aproximar formação profissional e desafios futuros numa perspectiva de ensino. Existe, no texto, uma forte reivindicação ética que serve para reorientar tanto o desenvolvimento de novas aprendizagens insufladas pelo ensino de Filosofia como também para re-pensarmos nossas práticas docentes.

Aqueles que esperam de um texto aspectos inovadores e vanguardeiros e aos que se sentem cansados com a "arrogância dos cientistas" e entediados com a "boa consciência dos moralistas", sintam-se contemplados com o livro da professora Letícia Maria Passos Corrêa.

Desejamos a todos uma ótima leitura!

Neiva Afonso Oliveira e Avelino da Rosa Oliveira.

Florianópolis, em 1º de dezembro de 2021.

## Prólogo

Jean-Jacques Rousseau dispensa maiores apresentações. Filósofo consagrado, pedagogo contumaz, artista respeitado e literato romântico, são estes apenas alguns dos tantos “títulos” que poderiam a ele ser concedidos – e que o pensador, certamente, os rejeitaria. Descrito por si mesmo como “um homem de paradoxos” (2014a, p. 96), a Rousseau não cabem definições e enquadramentos. O filósofo genebrino sobreexcede qualquer designação.

As páginas seguintes deste livro apresentam o trabalho desenvolvido entre os anos de 2013 a 2017, em que cursei meu doutoramento em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Neiva Afonso Oliveira. Para obtenção do título de Doutora em Educação, dediquei-me à escrita de uma tese acerca dos contributos de Rousseau e do exercício do filosofar aos processos formativos. Sob o título original de ***O exercício do filosofar como caminho para a formação humana: uma hermenêutica da obra de Jean-Jacques Rousseau para pensar o Ensino de Filosofia***, a tese foi defendida em 19/05/2017, na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), e aprovada pelos/as Professores/as Doutores/as Avelino da Rosa Oliveira (UFPel), Belkis Souza Bandeira (UFSM), Silvio Donizetti de Oliveira Gallo (UNICAMP), Ursula Rosa da Silva (UFPel) e Vilmar Alves Pereira (FURG).

O livro que chega até as mãos do/a leitor/a é fruto de uma exegese da obra rousseauiana, com vistas a pensar as potencialidades que o filosofar/Ensino de Filosofia apresenta para a formação humana. Em função da opção de manter o mais fidedignas possíveis as “costuras” e “tramas” do processo científico, foram mantidos os capítulos iniciais, que compõem a primeira parte deste trabalho. Foram eles fundamentais para que “o coração desta obra”, que se mostra na ***Parte II***, ficasse mais inteligível e claro.

Por outro lado, ao passo em que grande parte da redação se mantém fiel ao texto original, algumas adaptações foram necessárias, com vistas a manter a atualidade do trabalho que chega ao formato de livro. Da data da defesa até esta publicação, passaram-se aproximadamente cinco anos e, com o passar do tempo, optei por manter um escrito condizente com nossa realidade atual, embora o texto

tenha sido redigido em um período pré-pandêmico, onde não se viviam as tantas demandas implicadas a partir do advento da COVID-19 no contexto global. Quanto às questões pandêmicas, que não compõem o foco deste livro, creio que grande parte das metodologias apresentadas possam ser adaptadas ao ensino remoto/híbrido, caso se faça necessário.

Embora seja fruto de muita pesquisa, rigor e esforço intelectual, ofereço este trabalho com o forte desejo de que a leitura seja fluída e prazerosa, da mesma forma que senti ao escrevê-la. Espero, vigorosamente, que o livro suscite reflexões e que o legado rousseuniano possa apontar para novas instigações pedagógicas, em nossos tempos e lugares.

*A autora.*

Pelotas, janeiro de 2022.

## Introdução

O momento da escrita de um livro remete ao planejamento de algo que desejamos esmiuçar em sua ampla totalidade. A escrita objetiva ampliar o horizonte teórico no qual a temática está inserida, trazendo algo inovador para o/a leitor/a. Simboliza, portanto, romper limites, ousar, ser criativo. Sendo assim, podemos dizer que são elementos importantes deste momento o desejo de conhecimento, a identificação com o objeto a ser pesquisado, o vislumbre da possibilidade de execução dos objetivos a que nos propomos e a vontade de nos "lançarmos" a um novo desafio. Entretanto, para além de motivações pessoais, são necessárias, ainda, relevâncias públicas e sociais.

A proposta apresentada justifica-se pela contribuição que possa vir a dar para os docentes que lecionam a disciplina Filosofia, para alunos que a estudam e para os admiradores das áreas do saber relativas à Filosofia da Educação em seu sentido amplo, mostrando sua relevância sob este aspecto. Em função da amplitude de temas e possibilidades que a Filosofia carrega consigo, podemos estendê-la a diferentes tipos de pessoas, em função do caráter criativo que esta disciplina carrega consigo. Deleuze (2015, p. 389) comenta sobre a necessidade do filosofar:

É muito simples: a filosofia é uma disciplina criativa, tão inventiva quanto qualquer outra disciplina e consiste em criar ou em inventar conceitos. E os conceitos não existem em uma espécie de céu onde eles aguardariam que um filósofo os apreendesse. Os conceitos, é necessário fabricá-los. É claro, não se fabrica assim. Não se diz um dia: "Pronto, eu vou inventar tal conceito", do mesmo modo como um pintor não diz um dia: "Certo, vou fazer um quadro assim"; ou um cineasta, "Eu vou fazer um filme de tal modo!". É necessário que haja uma necessidade, tanto em filosofia quanto em outros domínios, do contrário, não há absolutamente nada.

Este livro nasce, primeiramente, de minhas necessidades particulares enquanto professora de Filosofia. Penso ser relevante apresentar, primeiramente, as motivações pessoais e sociais que me trouxeram até o tema proposto e os porquês

da escolha deste campo de estudo. Apresentarei, a seguir, o que pretendo: primeiramente, narrarei brevemente aspectos da minha trajetória profissional que justificam meu interesse pelo problema de pesquisa e, posteriormente, tratarei de esclarecer algumas das circunstâncias sociais que justificam a relevância deste trabalho. Após, irei situar dados relativos ao pensador estudado e ao contexto histórico em que o problema emerge, tentando elencar os referenciais que forneceram sustentação para o presente trabalho.

A escrita do livro está dividida em duas partes. Na primeira parte, organizei da seguinte forma: dividi o texto em dois capítulos, onde primeiramente apresento a origem da pesquisa, mostrando as motivações e indagações que deram impulso às questões norteadoras e, no capítulo seguinte, exponho as escolhas metodológicas que fiz para viabilizar a investigação.

Na segunda parte, trago a pesquisa de fato – os dados que coletei e as análises que fiz. Esta parte do texto está dividida em três capítulos. No capítulo inicial, mostro aspectos relevantes a respeito de Jean-Jacques Rousseau. Discuto pontos relevantes de sua biografia, bem como de seu contexto histórico e de sua obra. A reflexão sobre o relacionamento de Rousseau com a Filosofia de seu tempo, e a apresentação do método filosófico rousseauiano são as etapas seguintes.

No segundo capítulo, apresento proposições para o exercício do filosofar a partir de uma leitura hermenêutica da obra de Jean-Jacques Rousseau. Este capítulo traz a abordagem a respeito de quatro categorias<sup>1</sup>, vistas como características a serem desenvolvidas pelos educandos. Como categorias<sup>2</sup>, trabalho com os conceitos de criticidade, curiosidade (e criatividade), liberdade e afetividade.

No capítulo final, comento o papel do exercício do filosofar e do Ensino de Filosofia no caminho da formação humana. Defendo duas ideias centrais: a) que o exercício do filosofar, através do Ensino de Filosofia, pode possibilitar vivências significativas no papel da formação humana; b) que é possível extrair da teoria

---

<sup>1</sup> Apesar de algumas posições filosóficas apontarem para o fato da palavra categoria ter um cunho materialista ou materialista dialético, a hermenêutica filosófica autoriza-me a fazer um jogo de leitura epistêmica que me “abre” o horizonte para pensar a obra rousseauiana relacionada ao Ensino de Filosofia.

<sup>2</sup> Por categoria, compreendo da mesma forma que Severino (1994, p. 22) como “*um conceito fundamental de um determinado campo ou de um sistema de conhecimento, necessário para a construção de seus objetos*”.

rousseauniana elementos capazes de contribuir para o Ensino de Filosofia e para o projeto de construção de seres humanos condizentes com as categorias propostas – mais críticos, curiosos, autônomos e afetuosos.

Pretendo que este estudo possa contribuir com elementos indagadores para que os professores de Filosofia tenham possibilidades de pensar suas práticas docentes, caminhando no processo formativo com o objetivo de buscar, através do exercício do filosofar, educar seres congruentes com os princípios de uma formação humana que respeite as potencialidades da pessoa enquanto um ser pleno e, paradoxalmente, incompleto.



**Parte I**  
**Delineamentos da Pesquisa**



## **1. Genealogia da Pesquisa**

### **1.1 As razões e motivações que impulsionam a investigação**

A pesquisa visa investigar sobre o pensamento educacional rousseauiano e relacionar os pressupostos de sua teoria com contribuições para o exercício do filosofar, bem como ao Ensino de Filosofia. Partindo deste propósito, questiono: podemos considerar Rousseau um Filósofo da Educação? Que elementos podemos extrair da obra do pensador genebrino para contribuir com o Ensino da Filosofia? Em que medida a perspectiva epistemológica de Rousseau pode contribuir com orientações para o Ensino de Filosofia?

A identificação com o objeto de pesquisa parte da minha vivência acadêmica e profissional. Sou Licenciada em Filosofia, Mestre e Doutora em Educação, com ênfase em Filosofia e História da Educação. Atualmente, realizo Estágio Pós-Doutoral em Educação. Todos os meus títulos acadêmicos foram obtidos na Universidade Federal de Pelotas.

Ademais, exerço atividades docentes ministrando disciplinas de Filosofia na Faculdade de Educação da UFPel. Leciono "Fundamentos Sócio-Histórico-Filosóficos da Educação", "Metodologia da Iniciação ao Estudo e à Pesquisa" e "Escola, Cultura e Sociedade", direcionadas ao curso de Pedagogia e às Licenciaturas da UFPel.

Lecionei por quinze anos em escolas de Educação Básica do município de Pelotas. Sinto-me privilegiada por ter tido a oportunidade de ter passado por diversos níveis e modalidades de ensino, onde pude somar experiências que vão desde a Educação Básica, quando atuei na Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio (Politécnico, Integrado Profissionalizante, PROEJA, EJA e Curso Normal); até o Ensino Superior (Presencial e EaD). Considero importante, ainda, o fato de ter atuado, também, no campo da Gestão Escolar, ampliando meu olhar a respeito da Educação como um todo. Ressalto, ainda, o fato de ter atuado em diferentes realidades, vivenciando os paroxismos da escola pública e conhecendo as dificuldades existentes na iniciativa privada. Sendo assim, minha relação com a disciplina Filosofia acontece de forma direta, pois leciono os saberes

relativos à área e o caminho que tenho realizado como pesquisadora está ligado diretamente à questão da Filosofia e de seu ensino.

As inquietações, desde o início da minha trajetória acadêmica, relacionavam-se a dúvidas sobre como ensinar, o que ensinar, dentre outras. No Mestrado, desenvolvi uma pesquisa com o tema central a respeito do Ensino de Filosofia. Propus-me a investigar o histórico da disciplina Filosofia, de 1960 a 2008, no Colégio Municipal Pelotense, em Pelotas/RS. Fui movida pelo desejo de saber como foram os trajetos que a disciplina percorreu ao longo do período e de conhecer a prática docente dos professores que lecionaram a disciplina, em seus diferentes contextos históricos e sociais. A dissertação resultou em meu livro anterior, editado pela Editora e Gráfica da Universidade Federal de Pelotas, intitulado *Ensino de Filosofia: um estudo de caso*. Sendo assim, estes estudos anteriores desembocam na proposta que aqui apresento: a de dar continuidade às investigações relativas ao Ensino de Filosofia a partir dos escritos de um filósofo clássico, Jean-Jacques Rousseau.

No processo de escrita da dissertação senti, por vezes, certa curiosidade em relação à possibilidade de extrair elementos oriundos da leitura de alguns filósofos que pudessem indicar **pistas relativas a atitudes filosóficas a serem assumidas pelo professor de Filosofia**. Como naquele momento, este era um desejo pouco viável de ser realizado, reservei meu interesse para uma pesquisa futura. Meu recorte temporal definido para a escrita da dissertação dava-se até o ano de 2008, ano que acontecia a obrigatoriedade do Ensino de Filosofia e Sociologia nos cursos de Ensino Médio. A ideia aqui apresentada é entendida como um passo a mais em direção à continuidade da pesquisa anterior, entretanto, através de um enfoque diferente, mais centrado nas questões conceituais que permeiam o Ensino de Filosofia do que nas questões históricas e temporais que a Filosofia enquanto disciplina percorreu na realidade brasileira – objetivo atingido em meu trabalho dissertativo.

Durante a realização do Mestrado, constatei que um significativo número de trabalhos acadêmicos presentes na atual conjuntura são embasados a partir das metodologias: a) de *"ensinar a filosofar"*, ou seja, preconizava que fosse ensinada uma habilidade de pensamento que envolvesse crítica, reflexão e questionamentos; b) do ensino da História da Filosofia, que consiste em um exercício do filosofar e que,

ao aprender o histórico da Filosofia, o aluno pensa em conjunto com os filósofos e já, efetivamente, filosofa; c) do Ensino de Filosofia para Crianças, o que consiste em uma metodologia inovadora para o Ensino de Filosofia, que, anteriormente, era direcionado exclusivamente aos adolescentes e, especialmente, ao público adulto. Assim, pretendo que seja possível ampliar as discussões centrais da metodologia do Ensino de Filosofia e apontar novos horizontes, atitudes e abordagens do ensino da disciplina a partir de indicações que podem ampliar o debate e que visam contribuir para a construção de um exercício do filosofar congruente com os propósitos de formação humana presentes em modelos exemplares como o da *Bildung* alemã.

Em suma, formulo a seguinte questão: **o que um filósofo clássico, além dos demais citados anteriormente, tem a dizer sobre a Filosofia e o seu modo de ensiná-la?** É possível uma nova metodologia para o Ensino de Filosofia que se diferencie de: a) ensinar através de temas filosóficos; ou de: b) ensinar a partir da História da Filosofia; ou ainda de: c) ensinar o filosofar para os infantes? Caso exista, é possível extrairmos elementos da teoria rousseauiana que possam contribuir para as questões elencadas?

Cada tipo de conhecimento com que temos contato em nossas vidas, é capaz de nos proporcionar outros ganhos. Uma disciplina escolar não fornece apenas o conteúdo que é repassado ao aluno, mas possui a capacidade de produzir neste aprendiz determinadas faculdades cognitivas peculiares, típicas de seu *métier*. Assim, mesmo que um aluno de Ensino Médio não se torne um filósofo profissional, é importante que conheça os saberes relativos à disciplina e compreenda o seu modo de ser enquanto problematização da vida e da existência humana. (Re) conhecer a Filosofia enquanto um conjunto de saberes fá-la próxima das demais disciplinas científicas inseridas no contexto escolar. Deleuze (2015, p. 390) articula a relação entre Filosofia e Ciências:

Se pergunto a um cientista o que ele faz, ele também inventa. Ele não descobre – a descoberta existe, mas não é o que define a atividade científica enquanto tal, ao contrário, ele cria tanto quanto um artista. Um cientista, não é complicado, é alguém que inventa ou que cria funções. E não há outro como ele. Um cientista

enquanto tal não tem nada a fazer com conceitos. Por isso mesmo, felizmente, é que há a filosofia.

Na Psicologia da Aprendizagem, em especial na abordagem vygotskiana, podemos encontrar fundamentos para dizer que um conteúdo apresenta para o aluno um mundo novo, fazendo com que o educando conheça diferentes produções e descobertas filosófico/científicas. Ao adentrar neste universo até então desconhecido, o discente passa a conhecer não somente os conteúdos descobertos por terceiros, mas reconhece em si mesmo novas capacidades e potenciais que até então desconhecia.

Para Vygotski, aprendizagem e desenvolvimento não são sinônimos. Pela sua ótica, a aprendizagem gera desenvolvimento. Dito de outra forma, o ensino de uma disciplina pode gerar o desenvolvimento de certas aptidões que até então o aluno não possuía. Nas palavras do autor: "*As experiências mostraram que as diferentes matérias do ensino escolar interagem no processo de desenvolvimento da criança*" (VYGOTSKI, 2000, p. 324). Enquanto disciplina curricular, a Filosofia pode contribuir com a formação e no desenvolvimento de funções psicológicas superiores tais como abstração, curiosidade, reflexão crítica, raciocínio lógico e comparação (entre diferentes sistemas filosóficos)<sup>3</sup>. O estudante de Filosofia teria, assim, uma mudança significativa em seu desenvolvimento após o aprendizado e a confecção dos conceitos filosóficos. "*Eu digo que faço filosofia, ou seja, que tento inventar conceitos*" (2016, p.03), afirma Deleuze em *O ato de criação*<sup>4</sup>. John Dewey tem, também, algo a dizer a respeito da necessidade de se (re) construir a Filosofia e do potencial formador que esta pode acrescentar na vida daqueles que a vivenciam:

---

<sup>3</sup> A abstração consiste em uma habilidade de pensamento que o aluno de Filosofia é capaz de desenvolver a partir do entendimento dos conceitos abstratos que a Filosofia carrega consigo.

A curiosidade é desenvolvida nos estudantes a partir das questões filosóficas.

A reflexão crítica acontece à medida que os alunos são instigados a pensar e a analisar profundamente os problemas filosóficos, adquirindo a capacidade de distinguir prós e contras e encontrar a "sua verdade".

O raciocínio lógico é desenvolvido com o entendimento da Lógica enquanto disciplina filosófica e através da compreensão de que os textos filosóficos possuem um funcionamento lógico intrínseco e comprometido com a precisão de ideias.

Por fim, a comparação consiste em uma função psicológica superior que pode ser apreendida através das diferentes teses expostas na História da Filosofia.

<sup>4</sup> O tema da "criação de conceitos", de Gilles Deleuze, será retomado no item 1.3.1 desta obra.

Uma reconstrução filosófica que livrasse os homens da tarefa de escolher entre uma experiência empobrecida e truncada, de um lado, e uma razão artificial e impotente, do outro lado, por certo libertaria o esforço humano da mais pesada carga que tem de transportar; acabaria com a divisão dos homens de boa vontade em dois campos hostis; permitiria ainda a cooperação daqueles que respeitam o passado e as instituições estabelecidas com os que se interessam pelo estabelecimento de um futuro mais livre e mais feliz. Isso determinaria as condições sob as quais a consolidada experiência do passado e a inteligência inventiva que olha para o futuro pudessem efetivamente interagir uma com a outra. Habilitaria os homens a glorificarem as reivindicações da razão, sem, ao mesmo tempo, tombarem numa paralisante adoração da autoridade superempírica ou numa ultrajante "racionalização" das coisas tais como são (2011, p. 100).

Os conceitos filosóficos são importantes para o pensamento infantil justamente pelo fato de as crianças terem uma capacidade intelectual que, ao serem incentivadas pelo professor de Filosofia, mostram-se capazes de criar e desvendar novos conceitos, usando, assim, a aptidão relativa à abstração. Na obra *"A construção do pensamento e da linguagem"*, Lev Vygotski afirma que *"toda matéria de ensino sempre exige da criança mais do que ela pode dar hoje, ou seja, na escola a criança desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma. Isto sempre se refere a um sadio ensino escolar"* (2000, p. 336).

No Brasil, a obrigatoriedade do Ensino de Filosofia refere-se a todos os anos do Ensino Médio. Embora este livro tenha como foco o Ensino Médio, vejo com bons olhos um Ensino de Filosofia que esteja presente em toda a Educação Básica, desde a Educação Infantil, visto como uma preparação aos conteúdos filosóficos que o aluno aprenderá no Ensino Médio e que proporcione aos estudantes vivências filosófico-formativas significativas em suas vidas, respeitando a fixa etária do aluno, a partir de questões de seus interesses. Da mesma maneira, também valorizo o Ensino de Filosofia na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo em vista que o processo de formação humana é uma tarefa constante, que percorre todas as etapas da vida de um indivíduo.

Vale frisar que o Brasil possui uma bagagem filosófica respeitável. O exercício do filosofar pode ser visto claramente se observarmos as produções filosóficas realizadas em vários períodos da nossa história. Desde o Brasil-Colônia até os dias atuais, nosso país contou com a contribuição de inúmeros filósofos<sup>5</sup>, dedicados ao pensar filosófico de maneira séria e comprometida com os princípios críticos que a Filosofia carrega consigo. Todavia, assim como nós, seres humanos, estamos em um constante processo de formação, o Brasil também é um país que está em construção. Souza diz:

(...) é muito provável que, antes de um país, o Brasil seja um *processo de formação*, uma crise de nascimento e crescimento, choque e transformações, superação contínua das mais diversas contingências, uma tradição a construir desde uma enorme teia de fontes e manifestações diversas. (...) A filosofia no Brasil não se reduz a meia dúzia de livros de filósofos hegemônicos, mas toma formas e tamanhos tão inusitados quanto o próprio país (2003, p. 17, grifo do autor).

Vivemos, hoje, um período em que a Filosofia, assim como a Sociologia, são disciplinas que estão em vias de construção de suas identidades na cultura escolar brasileira. De 2008 para cá, são catorze anos de exigência da obrigatoriedade destas disciplinas. Enfrentamos, atualmente, tempos de "*Escola sem Partido*"<sup>6</sup>, do

---

<sup>5</sup> Ao contrário do que o senso comum pode afirmar - que não há filósofos brasileiros e que nossa Filosofia é toda importada das tradições filosóficas de outros países - nosso país possui um número significativo de autores que se debruçaram sobre a escrita de obras genuinamente filosóficas. Para citar alguns exemplos, respeitando a ordem cronológica da época em que viveram, lembro os nomes de Padre Antônio Vieira, Diogo Feijó (que identificava-se imensamente com o pensamento de Kant e Rousseau), Nísia Floresta, Antônio Pedro de Figueiredo, Luís Pereira Barreto, Tobias Barreto, Euclides da Cunha, Jackson de Figueiredo, Visconde de Mauá, Pontes de Miranda, João Cruz Costa, Leonel Franca, Armando Vieira da Câmara, Ernani Maria Fiori, Caio Prado Júnior, Vicente Ferreira da Silva, Florestan Fernandes, Paulo Freire, Darci Ribeiro, Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto de Mello Freyre, Gerd Bornheim, dentre outros. Não citarei nomes de autores que ainda estão, no momento, produzindo Filosofia no Brasil. Vale frisar que há um número relevante de pessoas, pelo que se pode notar nos encontros da ANPOF, especialmente no GT "*Ensino de Filosofia*", que se dedicam a um trabalho rigoroso no que tange à Filosofia atualmente no Brasil. O mesmo esforço ocorre nos eventos da ANPED, com o GT "*Filosofia da Educação*". Para maiores informações, vide SOUZA, Ricardo Timm. **O Brasil Filosófico**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

<sup>6</sup> O Movimento "Escola sem Partido" surgiu a partir do Projeto de Lei nº193/2016, de autoria do Senador Magno Malta, que propõe um modelo de Educação em que não sejam debatidos assuntos ou temas políticos ou ideológicos nas escolas de Educação Básica, dentro do território nacional. Apelidado pelos seus opositores de "Lei da Mordaza", o projeto se mostra favorável à censura e

sucateamento<sup>7</sup> e da transformação da Educação em mera mercadoria, da Reforma do Ensino Médio<sup>8</sup>, dentre outras ameaças aos processos formativos da Educação Brasileira. Muitos problemas ainda são enfrentados no cotidiano dos docentes, como, por exemplo, o questionamento acerca da permanência ou não dos conteúdos curriculares nos cursos de Ensino Médio. Ainda há carência de materiais didáticos e de referência para os professores que desejam inovar em suas aulas. Parece que há obras com um determinado padrão e que se mostram, de alguma maneira, repetitivas<sup>9</sup>. Os professores de Filosofia enfrentam a desvalorização no que se refere ao papel da Filosofia nas escolas – tanto por parte dos gestores, quanto por parte do corpo discente. A Filosofia requer pesquisas bibliográficas e, em muitas das escolas brasileiras, as bibliotecas não dispõem de obras filosóficas e são carentes de uma diversidade de manuais e de dicionários de Filosofia. Gallo e Kohan comentam algumas dificuldades – que, apesar de antigas, ainda são presentes no período atual – de se ensinar Filosofia no Brasil:

Sabemos que o Brasil é um país com uma débil tradição no que concerne ao ensino de filosofia no nível médio. Durante muito tempo, desde sua implantação no século XVI, a filosofia foi ensinada de forma dogmática, carregada de uma forte ideologia tomista. Neste século XX, ela nunca teve presença garantida nos currículos oficiais. E não se trata simplesmente de ter ou não ter presença. A forma pela qual a filosofia se faz presente, quando o está, não oferece condições

---

ameaça à liberdade de expressão nos ambientes pedagógicos. Atualmente, apesar de um certo enfraquecimento do Movimento, ainda se encontram “ecos” de tais propostas, enfatizadas a partir das eleições de 2018. Tais manifestações incutem em perseguições a docentes, com o argumento de proibir a doutrinação política e ideológica em sala de aula.

<sup>7</sup> Quando me refiro ao sucateamento da Educação Brasileira, em especial, menciono a aprovação do Proposta de Emenda Constitucional 241/2016, que estabelece teto para os gastos públicos e congela as despesas direcionadas à Saúde e à Educação por vinte anos.

<sup>8</sup> A Reforma do Ensino Médio é proposta pela Medida Provisória 746/2016, pelo Governo Federal Brasileiro. A MP propõe alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Dentre outras reivindicações, visando modificações no currículo do Ensino Médio. A MP 746/16 foi convertida na Lei 13.415/17, em fevereiro de 2017, aprovada no Congresso Nacional. Tais alterações começam a valer a partir de 2022 nas escolas públicas e privadas de todo o país, iniciando pelo 1º ano. Para maiores informações, vide SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte: v. 34, 2018.

<sup>9</sup> A respeito dos livros didáticos, vale frisar que as obras se apresentam de forma repetitiva em função de seguirem às exigências dos editais proposto pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Há outras obras alternativas, mas que não são aceitas pelo PNLD e ficam, assim, à margem do mercado e acabam não sendo distribuídas nas escolas públicas.

muito boas para uma prática transformadora: ela é muito tênue, fica limitada a uma ou duas horas-aulas por semana, perdida entre uma miríade de outras disciplinas e, em muitas ocasiões, são professores com formação em outras áreas que lecionam filosofia. Pobre filosofia... (2000, p. 174).

Minha proposta não é a de “trazer uma solução” para as inúmeras dificuldades que a disciplina Filosofia enfrenta no contexto brasileiro. Entretanto, minha expectativa é a de contribuir com algo diferenciado das demais abordagens. Em outras palavras, este livro pretende trazer um novo horizonte teórico para os docentes da disciplina.

Em diversos momentos da minha prática docente enquanto professora de Filosofia, percebi a importância de desenvolver em meus alunos algumas potencialidades. Entendo que os professores de Filosofia possuem um compromisso muito maior do que preparar os discentes para futuros exames ou apenas transmitir/repassar os conteúdos. Acredito na relevância social que a disciplina tem ao ensinar o exercício do filosofar, que, por sua vez, pode contribuir para o desenvolvimento de alguns pontos-chave para a formação humana desses jovens. Tais pontos foram expostos através de categorias pesquisadas a partir de uma leitura hermenêutica da obra de Jean-Jacques Rousseau.

Verifico que não há estudos que relacionem Rousseau com o Ensino de Filosofia e é nesta direção que este livro consiste em revelar-se como uma novidade. Vale ainda elucidar o porquê de selecionar Rousseau, dentre tantos pensadores que integram o quadro da História da Filosofia<sup>10</sup> para compor este estudo. Enquanto uma novidade investigativa para os estudos acadêmicos, o tema se apresenta de forma delimitada ao propor um estudo sobre Rousseau e o Ensino de Filosofia.

Com base nos objetivos já mencionados, apresentarei, a seguir, uma breve justificativa acerca das razões porque escolher a obra rousseuniana como referencial teórico central da pesquisa desenvolvida. Posteriormente, mostrarei uma breve análise sobre o papel da Filosofia como disciplina curricular no contexto da educação brasileira, abrangendo aspectos metodológicos e históricos ancorados

---

<sup>10</sup> Acerca do diferencial que me fez escolher Jean-Jacques Rousseau como o filósofo a ser trabalhado, explicarei mais adiante, especificamente no Capítulo I, da Parte II deste trabalho.

pelas Teorias de Currículo.

## 1.2 Rousseau, um filósofo crítico: implicações para a Educação e para o Ensino de Filosofia

A eleição de um autor como referencial teórico central de uma pesquisa é, sem dúvida, uma opção racional feita a partir de interpretações realizadas no momento em que entramos em contato com os textos da obra do pensador. Mas, além de ser uma escolha racional, ela é, também, pautada em impressões subjetivas, em elementos que “tocam” e que começam a fazer sentido para o pesquisador. Minha relação com os textos de Rousseau cresce à medida que aprofundo as leituras das obras. Nas primeiras palavras de suas *Confissões*, a definição de sua personalidade e as atitudes singulares demonstradas em seus anos de vida; além do aconselhamento de que precisamos deixá-lo “falar” antes de julgá-lo, são o tom de sua advertência:

Eu só. Sinto meu coração e conheço os homens. Não sou feito como nenhum dos que já vi; e ousa crer que não sou feito como nenhum dos que existem. Se não sou melhor, sou, pelo menos, diferente. E só depois de me haver lido é que poderá alguém julgar se a natureza fez bem ou mal em quebrar a fôrma em que me moldou (2008, p. 29).

O filósofo é um autor cuja misantropia, de certa forma, inibe nossa inserção em sua vida e obra. Entretanto, esta personalidade ímpar mostra-se de maneira encantadora, de modo que convém a tentativa de entendermos o contexto e aspectos biográficos da sua existência.

Na História da Filosofia, Rousseau mostra-se como um filósofo que exerceu a crítica da forma mais literal e genuína possível. É factível pensarmos, através dele, sobre o ensino desta mesma disciplina. Dentre as críticas que o pensador realiza, uma das mais impactantes diz respeito ao fato de dirigir-se, mais especificamente, aos filósofos e ao ambiente filosófico de seu tempo. Entretanto, não nos podemos apressar e afirmar que sua crítica se refere à Filosofia propriamente dita. Em seu

entendimento, como bem caracteriza Cassirer (1999, p. 46), o filósofo genebrino critica elementos que fizeram a Filosofia afastar-se de seus propósitos iniciais, herdados da tradição grega: "*há muito a filosofia desaprendeu a falar sua língua própria e original, a linguagem da sabedoria – ela continua falando apenas a língua da época, adaptando-se a suas idéias e interesses*". Assim, a articulação da crítica a uma Filosofia instituída, que, muitas vezes, apresenta-se como alicerce do poder, supõe a proposição de uma Filosofia crítica e criativa, que pode mostrar-se capaz de colocar em xeque os poderes instituídos.

É inegável a contribuição de Rousseau para o seu tempo. Sua altivez filosófica é demonstrada no vasto legado que suas ideias deixaram para a humanidade. O pensador ampliou os caminhos relativos à Educação e a Pedagogia nunca mais foi a mesma depois da obra rousseauiana. No âmbito da Psicologia, por exemplo, podemos dizer que Rousseau, embora embutido de um pensar e de um método filosófico, inaugura reflexões acerca do desenvolvimento infantil e aparece como um precursor, no *Emílio*, de questões que, mais tarde, serão trabalhadas na Psicologia do Desenvolvimento<sup>11</sup>.

É possível dizer que Rousseau contribui consideravelmente para a Filosofia da Ciência, bem como para a Filosofia Estética<sup>12</sup>, através do *Discurso sobre as ciências e as artes*, onde realiza uma crítica ao papel que as ciências e as artes representam para a sociedade. Boaventura de Souza Santos, em *Um discurso sobre as ciências*, redigido em 1987, lembra-nos da importância dos escritos rousseauianos para a Filosofia da Ciência:

---

<sup>11</sup> O *Emílio* é dividido em cinco livros e a divisão é feita referindo-se à cada uma das fases do desenvolvimento humano, partindo da primeira infância até a idade adulta. Em cada um dos livros, são expostos padrões de comportamento e de aprendizagem.

No Livro I, Rousseau descreve o comportamento dos bebês de 0 a 2 anos. No segundo livro, é abordada a infância de uma maneira mais ampla, tendo como referência as idades de 2 a 12 anos. Na sequência, Rousseau apresenta a pré-adolescência, de 12 a 15 anos. No Livro IV, fala sobre a "*idade da razão e das paixões*", a adolescência, dos 15 aos 20 anos. Por fim, no último livro, o V, discursa sobre a idade adulta jovem, dos 20 aos 25 anos.

<sup>12</sup> Vale lembrar que Rousseau contribuiu de forma extremamente significativa para o âmbito artístico. Foi, além de filósofo, compositor de peças teatrais, músico, copista e, acima de tudo, um grande apreciador das artes de forma geral. Entretanto, foi na música que encontrou sua maneira de expressar toda a sua sensibilidade estética. A ópera *Le devin du Village*, sua obra artística de maior destaque, demonstra claramente o enorme talento artístico que o filósofo carregava consigo. Não podemos esquecer, ainda que o verbete de música, na *Enciclopédia*, foi escrito por Rousseau, a pedido de Diderot.

Tal como noutros períodos de transição, difíceis de entender e de percorrer, é necessário voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que, como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade. Tenho comigo uma criança que há precisamente duzentos e trinta e cinco anos fez algumas perguntas simples sobre as ciências e os cientistas. Fê-las no início de um ciclo de produção científica que muitos de nós julgam estar agora a chegar ao fim. Essa criança é Jean-Jacques Rousseau. No seu célebre *Discours sur les Sciences et les Arts* (1750) Rousseau formula várias questões enquanto responde à que, também razoavelmente infantil, lhe fora posta pela Academia de Dijon. Esta última questão rezava assim: o progresso das ciências e das artes contribuirá para purificar ou para corromper os nossos costumes? Trata-se de uma pergunta elementar, ao mesmo tempo profunda e fácil de entender. Para lhe dar resposta – de modo eloquente que lhe mereceu o primeiro prêmio e algumas inimizades – Rousseau fez as seguintes perguntas não menos elementares: há alguma relação entre a ciência e a virtude? Há alguma razão de peso para substituímos o conhecimento vulgar que temos da natureza e da vida e que partilhamos com os homens e mulheres da nossa sociedade pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessível à maioria? Contribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente na nossa sociedade entre o que se é e o que se aparenta ser, o saber dizer e o saber fazer, entre a teoria e a prática? Perguntas simples a que Rousseau responde, de modo igualmente simples, com um redondo não (p. 7, itálico do autor).

Rousseau debate temáticas de grande abrangência com legados para diferentes campos do saber; sem desconsiderarmos o fato de ter nos deixado contribuições que circulam por entre todas as áreas da Filosofia. Além de seu amplo reconhecimento na Filosofia Política e das contribuições para a Filosofia da Ciência, Filosofia Estética e Filosofia da Educação, o autor também apresenta indicações éticas na amplitude de sua obra, bem como questões relativas à Epistemologia. No Livro IV, do *Emílio, na Profissão de Fé do Vigário Saboiano*, Rousseau realiza uma crítica à Metafísica. Na esteira deste pensamento, Streck afirma:

Poucos autores igualam Rousseau como referência em tantas áreas: filosofia, ciências políticas, antropologia, artes e educação, para citar apenas as mais evidentes. Por essas múltiplas vinculações de sua teoria é oportuno perguntar-nos como, para ele, se organizam os saberes de uma teoria pedagógica. Parto do pressuposto de que: 1) nele encontramos uma tal teoria, muito bem articulada com outras áreas, e 2) esse tipo de teorização nos faz falta hoje quando as milhares de pesquisas tendem a não se integrar em corpos de conhecimento capazes de propiciar instrumentos para promover políticas educacionais alternativas ou para uma ação pedagógica inovadora (2008, p. 69).

Para as Ciências Políticas, como a Sociologia e o Direito, sua contribuição é indiscutível, em um nível extremamente considerável. Os temas tratados especialmente nos escritos com um cunho especificamente político, como *O Contrato Social* e o *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*<sup>13</sup> transcendem o tempo histórico vivido por Rousseau. Os temas ali apresentados e discutidos, tais como a democracia, a cidadania, a desigualdade, a exclusão social, dentre tantos outros de igual relevância, são assuntos que, onde quer que existam grupos sociais, lá serão pertinentes as reflexões apontadas pelo autor. São temáticas, portanto, atemporais e universais. Rousseau foi, assim, indiscutivelmente, inovador, corajoso e pensador de posições revolucionárias – tanto para o seu tempo, quanto para todos os outros que vieram e que virão depois dele. Robert Derathé caracteriza o comprometimento de Jean-Jacques para com a História da Filosofia, especialmente para o campo da Política, a partir da obra *O Contrato Social*:

Mas se podemos ver em seu sistema político o resultado das doutrinas anteriores e a sobrevivência da tradição do direito natural, Rousseau não deixa de ser um inovador. Ele mostrou que o desenvolvimento intelectual e moral do homem é uma consequência da vida social e, desse ponto de vista, ele pode ser considerado o precursor da sociologia contemporânea. Ao afirmar que só há verdadeira liberdade para o homem no seio do Estado e sob a coação das leis,

---

<sup>13</sup> Embora toda a obra de Rousseau tenha como “pano de fundo” a crítica aos modelos sociais instituídos e objetivasse a formação do cidadão, penso que as duas obras citadas tenham um foco político mais evidenciado do que as demais.

Rousseau foi, por outro lado, o inspirador das doutrinas políticas de Kant e de Hegel. Se a influência do *Contrato Social* foi tão profunda e tão duradoura, é porque esse escrito marca uma reviravolta na história das idéias e constitui, segundo a excelente fórmula de Vaughan, uma verdadeira “revolução na especulação política” (2009, p. 544).

Mais do que contribuir para a Europa de seu tempo, Rousseau ainda hoje, em pleno século XXI, apresenta-se como um pensador que ainda tem muito a dizer. Trata-se de um autor que possui o poder de despertar no leitor profundas reflexões filosóficas:

Considerado por muitos o grande escritor e filósofo do século XVIII, Jean-Jacques Rousseau revela ao seu leitor uma existência fora do comum, bem como um pensamento que mesmo depois de mais de dois séculos continua a causar grande interesse. É impossível lê-lo e permanecer indiferente (PISSARRA, 2002, p. 5).

Outros tantos autores poderiam ter sido escolhidos, outros tantos filósofos e suas ideias seriam adequados enquanto “experimentos” para uma hermenêutica do ensino de Filosofia. Entretanto, merece destaque o fato de Rousseau aparecer como um filósofo aglutinador quando se trata de destacar uma linha temporal/conceitual na História da Filosofia. Ao analisar o *Quadro Sinótico da Filosofia Ocidental* (SEVERINO, 2014), percebo que Rousseau “encaixa-se” no centro do amplo “quebra-cabeças” que representa a História da Filosofia. Tendo vivido entre os anos 1712/1778, o filósofo situa-se no período em que nomeamos como Modernidade, período entre a Antiguidade/Medieval e a Contemporaneidade. O tempo histórico ou ideário/visão de mundo denominado Modernidade carrega consigo na sua definição a “sã razão” e também o vigor e a determinação de que a religião civil deve ser privilegiada. Rousseau está por demais envolvido com todos esses temas:

No sentido histórico em que essa palavra hoje é empregada habitualmente, em que se fala de “filosofia moderna” (...) indica o período da história ocidental que começa depois do Renascimento, a partir do século XVII.

O Moderno, ou melhor, "a modernidade", costuma ser associado a alguns termos-chave como razão, ciência, técnica, progresso, emancipação, sujeito, historicismo, metafísica, niilismo, secularização (...). Termos que para aqueles que se situam na modernidade, assumindo seu ponto de vista, têm um significado positivo, enquanto para aqueles que se situam fora dela, rejeitando seu ponto de vista, têm valor negativo (ABBAGNANO, 2007, p. 791).

Como bem sabemos, a História da Filosofia inicia com a superação do período mítico. Antes da Filosofia, o mundo era explicado através de narrativas mitológicas. O surgimento da Filosofia representa para a história da humanidade uma revolução paradigmática na maneira em que o homem entendia o cosmos. Na Antiguidade, especialmente no período antropológico, ocorre ainda outra revolução no entendimento que o homem fazia de si mesmo. E no período Medieval, as discussões tornam-se teocêntricas, valorizando a existência de um poder divino que embasa todas as formas de vida.

Da estreia do filosofar, iniciado com os pré-socráticos até a Modernidade, inúmeras escolas filosóficas foram se constituindo. Rousseau situa-se no período que nomeamos como *Iluminismo*, juntamente com pensadores como Voltaire, D'Alembert, Condillac, dentre outros.

De acordo com Abbagnano, o Iluminismo pode tanto ser visto como uma "*linha filosófica*", como também "*o período que vai dos últimos decênios do século XVII aos últimos decênios do século XVIII: esse período muitas vezes é designado simplesmente Iluminismo ou século das luzes*". Ainda no verbete "Iluminismo", o autor do dicionário de Filosofia explica os propósitos iluministas: "*O Iluminismo não é somente uso crítico da razão; é também o compromisso de utilizar a razão e os resultados que ela pode obter nos vários campos de pesquisa para melhorar a vida individual e social do homem*" (2007, p. 618 e 619).

Ernst Cassirer compreende o Iluminismo como um sistema filosófico. Diferentemente de Abbagnano e de outros comentadores, Cassirer afirma o Iluminismo como um período histórico ou como um movimento cultural que apresenta a soma de obras filosóficas escritas no século XVIII. De acordo com Cassirer:

O pensamento iluminista consegue sempre extravasar do quadro rígido do sistema e libertar-se, justamente nos espíritos mais fecundos e mais originais, da sua estrita disciplina. Não é nas doutrinas particulares, nos axiomas e teoremas em que ele acaba por fixar-se que esse pensamento manifesta com maior clareza a sua estrutura e a sua orientação característica, mas quando se deixa empolgar no próprio devir de sua elaboração, quando duvida e averigua, quando derruba e constrói. A totalidade desse movimento incansavelmente flutuante, em permanente fluxo, não poderia reduzir-se a uma simples soma de opiniões individuais. A "filosofia" do Iluminismo propriamente dita é algo muito diverso do conjunto do que foi pensado e ensinado pelos grandes mestre do período (...) (1992, p. 12).

O Iluminismo francês é influenciado por correntes filosóficas, como o Empirismo e o Idealismo. Por sua vez, tais escolas filosóficas foram derivadas de questionamentos oriundos da Filosofia da Ciência e da Epistemologia, e aqui temos como exemplos, Galileu, Newton e Copérnico. Pode-se dizer que, em geral, o Iluminismo contesta as tradições medievais, vistas por muitos autores como a "Idade das Trevas"<sup>14</sup>, no sentido em que se propõe a:

Iluminar, ilustrar, esclarecer, fornecer as luzes: a Luz, metáfora da razão desde Platão, torna-se no século XVIII – o Século das Luzes – a grande palavra de ordem. Na Inglaterra, na Itália, na França e na Alemanha, proliferam idéias em seu nome, que, se não se agrupam em um só movimento, têm o mesmo objetivo: combater o seu oposto, as trevas e o obscurantismo, seja ele filosófico, religioso, moral ou político (ABRÃO, 2004, p. 247).

Assim como Jean-Jacques Rousseau construiu um pensamento derivado de variadas escolas filosóficas, da mesma forma influenciou outras tantas. Vale o destaque que, apesar do autor situar-se no ambiente Iluminista, um dos maiores

---

<sup>14</sup> A Idade Média era composta principalmente pelas escolas filosóficas denominadas *Patrística* e *Escolástica*, que tinham influências de duas bases antigas distintas, respectivamente o *Platonismo* e o *Aristotelismo*. No final da Idade Média ocorre a trágica história de Abelardo e Heloísa. Conforme Moretto (In: ROUSSEAU, 1994b, p. 17), "(...) as Cartas de Abelardo e Heloísa, publicadas em 1697, tiveram uma grande influência na vida e na literatura do século XVIII", contribuindo, assim para a inspiração da personagem feminina que será a protagonista do romance de Rousseau intitulado *Julia ou a Nova Heloísa*.

legados rousseauianos é especificamente o fato de ter se apresentado como um crítico do Iluminismo em seu próprio contexto. A crítica central de Rousseau ao Iluminismo dizia respeito, sobretudo, à crença exacerbada na razão. Nesse momento, Rousseau já apresentava como destaque a importância da emoção, que, até então, era rebaixada a um segundo plano. Esse pensamento valeu-lhe o título de "romântico", justamente, na época do apogeu de um paradigma Racionalista/Iluminista. Sobre Rousseau e o Iluminismo, descreve Boto:

Rousseau, companheiro de viagem do movimento iluminista, não poderia ser com este confundido. Desconfiado do percurso adotado pelo gênero humano na rota da civilização, crítico dos progressos da razão humana por seu deslocamento da esfera da virtude, Rousseau dialoga com a Ilustração, legando-lhe inegavelmente rastros importantes (1996, p. 26).

Rousseau viveu e refletiu sobre os acontecimentos ocorridos em seu período histórico e por eles foi afetado. Realizou um movimento concomitante de vivência e crítica, fornecendo bases à Pedagogia Moderna. Assim, a escolha de Rousseau como o autor central da pesquisa justifica-se pelo fato de que a proposta apresentada visa contribuir diretamente com o âmbito da Educação. Por "mirar" no "alvo" educacional, Rousseau, a partir da escrita de *Emílio ou Da Educação*, tornou-se um dos maiores pensadores da História da Pedagogia. Através da sua contribuição com o campo educacional é que o elejo como o filósofo que traz relevante e reconhecida contribuição para que possamos extrair elementos em direção à construção de uma identidade e de uma Epistemologia para o Ensino de Filosofia.

Justifico a escolha ainda pelo fato de Rousseau ter sido um filósofo que contribuiu imensamente para a história do pensamento humano e um pensador que conheceu os métodos filosóficos e deles se apropriou. Dando seguimento às minhas indagações dos motivos que me levaram a escolher Rousseau como o filósofo a ser pesquisado, enfatizo ainda o fato de o pensador apresentar suas ideias de maneira extremamente crítica e a partir de conceitos humanistas. Rousseau analisou a sociedade em que vivia e centralizava a responsabilidade das ações e consequências

humanas no próprio homem<sup>15</sup>. Nas palavras de Nascimento e Nascimento:

Contudo, uma coisa é certa para Rousseau: se a história humana começou mal e deu como resultado este mundo injusto e tumultuado em que vivemos, isso não é culpa de algum pecado, nem é um castigo de Deus. Ao contrário, os males que nos atormentam são em sua maioria obra do próprio homem; assim não são por natureza necessários ou fatais. Rousseau, portanto, rejeita a doutrina providencialista. A história é para ele o resultado das decisões e ações dos homens em relação a suas instituições sociais e à sua cultura. Se é assim: nem tudo está perdido na humanidade (2008, p.43).

No que diz respeito à afirmação de que Rousseau é um filósofo que pode ser situado no paradigma humanista, ao invés de o considerarmos um pensador que utiliza uma doutrina providencialista, entendo que o cidadão de Genebra tenha herdado elementos oriundos da Renascença, que o podem caracterizar, no Século das Luzes, como um filósofo humanista. Rousseau não foi este “homem da Renascença”, mas carrega consigo os mesmos elementos humanistas que são intrínsecos à sua obra. Nogueira comenta sobre a valorização do homem a partir da Renascença:

Enquanto na época precedente a atenção total era dedicada a Deus e o homem era visto unicamente em função de Deus, na Renascença o homem, sem negar a Deus, se apercebe que tem um lugar seu neste mundo, uma dignidade sua, uma tarefa sua. É como se alguém que improvisadamente tomasse consciência do que é e pode muito mais do que pensava. E o homem da Renascença não fica só constatando, mas tenta realizar concretamente esta sua dignidade e capacidade. E, quanto mais experimenta, tanto mais fica convencido; e quanto mais fica convencido, com tanto maior ardor experimenta (1977, p. 68).

---

<sup>15</sup> Sobre a questão da origem do mal na sociedade, existe uma certa variedade de ideias a partir, inclusive, de um outro argumento de Rousseau: “*Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem*” Esta é a frase com que o autor abre o livro *Emílio* (2014a, p. 7). Tal argumento conduz-nos à aceitação de que a sociedade corrompe os homens, apesar da sociabilidade ser necessária e compulsória.

A escolha de Rousseau como o autor central deste livro deve-se, majoritariamente, à ligação do filósofo com a criticidade. Rousseau foi um grande crítico de sua época. Com espírito contestador, curioso, inquieto e paradoxal, mostra-se como um sujeito à frente de seu tempo, como alguém que não aceitaria como verdade algo que não fosse submetido anteriormente a um exame minucioso da razão, a uma reflexão radical e profunda, nos mesmos moldes que a metodologia e a tradição filosófica sugerem. Como exemplo desta afirmação, cito o caráter contratualista que consiste em uma das principais características do pensamento rousseauiano – em termos de uma filosofia moral e política:

Cada século costuma completar a crítica do século anterior e do (sic) mesmo passo escrever a teoria que vai reger as instituições sociais das idades subseqüentes (...). Aparece o "Contrato Social" de Rousseau como crítica rude e radical, como anátema implacável do absolutismo, como protesto erguido, à escravidão política do homem pela usurpação do poder, em nome da aristocracia oligárquica ou do rei de direito divino, como panfleto dos mais sedutores que a liberdade humana já escreveu em todos os tempos (BONAVIDES, 1962, p. 172).

Outro ponto que chama a atenção na obra de Rousseau consiste no caráter autônomo e independente com que o autor conduziu sua vida e sua Filosofia. Rousseau foi um verdadeiro filósofo: alguém que pensou por si mesmo e não se deixou persuadir por sofismas e oratórias bem argumentadas exclamadas por outros homens de seu tempo. Seus procedimentos partem do ideal inscrito no Oráculo de Delfos, o famoso "*Conhece-te a ti mesmo*". Sua conduta crítica e que valoriza o autoconhecimento indica a direção que a Filosofia aponta, no sentido de formar cidadãos críticos, reflexivos e capazes de construir suas vidas a partir de pensamentos próprios, elaborados consciente e racionalmente. O pensador de Genebra mostra, dentre outras obras, sua identidade em "*Os devaneios do caminhante solitário*", onde comenta seu convívio com outros pensadores de seu tempo:

Por fim pensei: me deixarei eternamente agitar pelos sofismas dos que falam melhor, cujas opiniões, que pregam e têm tanto ardor em fazer os outros

adotarem, eu nem mesmo tenho certeza de que sejam de fato suas? Suas paixões, que governam sua doutrina, seus interesses de fazer acreditar nisso ou naquilo, tornam impossível descobrir em que eles mesmos acreditam. Podemos procurar boa-fé nos chefes de partido? Sua filosofia é para os outros; eu precisaria de uma para mim mesmo. Procuremos com todas as forças, enquanto ainda é tempo, a fim de ter uma regra fixa de conduta para o resto de meus dias. Eis-me na maturidade, com toda a força do entendimento. (...) Fixemos de uma vez por todas minhas opiniões, meus princípios, e sejamos para o resto de minha vida o que eu tiver descoberto que devo ser depois de haver pensado bem sobre isso (ROUSSEAU, 2014b, p. 33).

Por meio das palavras de Rousseau, é possível perceber que filosofia e educação não são campos isolados e distantes um do outro. Não há educação que não necessite de pensamentos, seja na criação de novos conceitos ou na reflexão crítica de conceitos já existentes, instrumentais de trabalho da filosofia, seja na própria prática docente, onde o professor pode assumir o papel de um sujeito que pensa e avalia sua própria prática. Assim, é possível perceber que o filósofo genebrino muito nos tem a dizer sobre o genuíno significado da Filosofia e de seu ensino.

### **1.3 A Filosofia como disciplina curricular no contexto da educação brasileira: aspectos metodológicos e históricos ancorados nas Teorias de Currículo**

No horizonte da educação brasileira contemporânea, percebe-se que a proposta pedagógica em que se apoia a organização escolar dos cursos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, integrantes da educação básica, acontece por meio das disciplinas escolares que a compõem. Nesse contexto, cada curso apresenta sua organização curricular, bem como disciplinas que devem ser lecionadas.

Uma disciplina ou matéria escolar é fundamental para que a escola se organize como uma instituição pedagógica e educadora. São escolhidas disciplinas que devem compor a matriz curricular de cada curso. Para cada disciplina, há conteúdos que deverão ser ensinados, bem como professores especialistas e aptos a lecioná-los. No que tange à organização, é definido previamente um horário, em

que são privilegiadas algumas disciplinas, com carga horária maior ou menor, de acordo com o grau de relevância no currículo. Assim, em determinado espaço de tempo, o professor deve tornar didáticos os conteúdos que precisam ser repassados aos seus alunos e ensiná-los, respeitando os propósitos que a organização curricular propôs previamente. Ao fim, o conteúdo curricular deve ser submetido a um sistema de avaliação, com a finalidade de perceber se o educando conseguiu absorver os ensinamentos trabalhados ao longo das aulas.

Por mais que tenhamos em mente que o ideal seria um conhecimento totalizante, que integre os conteúdos e interrelacione os saberes – ao invés de termos um ensino com várias “gavetas”, cada qual abrigando um conhecimento que, por vezes, não se conecta com os demais – a organização por meio de disciplinas escolares é algo que se faz necessário<sup>16</sup>. E, por mais que uma disciplina escolar seja direcionada a um significativo número de alunos, para cada um dos estudantes, ela constitui uma experiência singular, onde serão vivenciadas diversas maneiras particulares de, individualmente, o aluno formar-se através dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Como professora de Filosofia, preocupo-me com vários pontos que a cercam. Dessa forma, acredito ser relevante descrever alguns aspectos da disciplina *Filosofia* na história recente e no contexto atual da educação brasileira. Serão expostos fundamentos teóricos oriundos das teorias de currículo, tomando como referencial teórico central a obra “*Teorias de Currículo*”, de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, que conta com um capítulo especialmente direcionado à temática das disciplinas escolares. Enfatizarei a discussão a respeito das disciplinas, expondo alguns autores curriculistas, trabalhados pelas autoras Lopes e Macedo,

---

<sup>16</sup> Quero ressaltar que defendo modelos de educação que objetivem a interdisciplinaridade. Em nome da interdisciplinaridade, reconheço que há válidas tentativas, nas quais muitos professores se propõem lecionar aulas em conjunto. Entretanto, o que de fato acontece é que, apesar dos esforços, cada docente acaba por retornar ao seu conteúdo e lecionar a sua disciplina de maneira isolada. Sendo assim, concluo que estamos longe ainda de acabar com a organização por meio das disciplinas escolares. E, de forma realista, percebo que, na atual conjuntura brasileira, a organização escolar por meio das divisões em disciplinas ainda se faz necessária. Para rompermos de vez com a organização por disciplinas, deveríamos propor uma brusca modificação na cultura escolar e no quefazer docente. Tal modificação não poderia ocorrer de maneira brusca, de um instante para outro. Seria preciso um processo de desconstrução e reconstrução dos modelos escolares, que demandaria tempo, investimento em formação continuada, recursos, pesquisas, etc. Penso que, infelizmente, tendo como triste realidade a desvalorização e o sucateamento da educação brasileira, esta ainda é uma distante realidade.

relacionando-os coma disciplina *Filosofia*. Assim, serão apresentados alguns elementos metodológicos e históricos referentes à disciplina em questão.

### 1.3.1 Como ensinar Filosofia?

Pensar sobre uma metodologia de ensino enseja o aparecimento de várias incógnitas. As principais preocupações metodológicas dos educadores dizem respeito à escolha dos conteúdos, à seleção de materiais e utensílios metodológicos, aos objetivos que a disciplina se propõe a atingir e à postura que o educador assume no processo de ensino. John Dewey (2011, p. 69) menciona o processo metodológico do Ensino de Filosofia:

A Filosofia começa com uma maneira, de certa forma, profunda e ampla de responder às dificuldades que a vida apresenta, mas desenvolve-se apenas quando encontra os materiais necessários para que essa resposta seja consciente, articulada e comunicável.

Na proposta de pensarmos a Filosofia por meio de seu enfoque metodológico, afirmo<sup>17</sup> que, no momento atual, três principais concepções sobre como ensinar Filosofia, figuram como principais modelos norteadores para a prática do Ensino de Filosofia. Partindo do fato de que as discussões sobre o Ensino de Filosofia contornam as metodologias da valorização da: a) formação do aluno/filósofo; b) do Ensino de Filosofia através da História da Filosofia; e c) de programas de Ensino de Filosofia para Crianças, afirmo que estas não são as únicas possibilidades presentes no Ensino de Filosofia. Dutra (2010, p. 49 e 50) apresenta outras seis abordagens do ensino desta disciplina. São elas:

1) o ensino por "*Temas Filosóficos*", amparado nos escritos de Marilena Chauí e outros autores que redigiram livros didáticos de grande distribuição no território brasileiro;

2) o ensino através de "*Campos Filosóficos*", amparados nas escolas filosóficas presentes na História da Filosofia;

---

<sup>17</sup> Conforme já havia sido citado no item 1.1.

3) o modelo de ensino a partir de "*Problemas Filosóficos*", por exemplo, a metafísica, o ser, etc;

4) o ensino a partir de "*Critérios Cronológicos*", amparando-se na ordem temporal dos acontecimentos que marcaram a História da Filosofia, "encaixando-se", assim, no modelo hegeliano de ensinar Filosofia;

5) o ensino direcionado ao desenvolvimento de "*Atitudes Filosóficas*". Ou seja, à proposta de "despertar", no educando, habilidades de pensamento cognitivas, críticas e formativas; congruente com o modelo kantiano de "*ensinar a filosofar*";

6) o ensino da Filosofia como uma atividade de "*Criação de Conceitos*"; de acordo com os pensamentos de Deleuze e Guattari, que definem a Filosofia como "*a disciplina que consiste em criar conceitos*" (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 13, grifo dos autores).

Retomando à afirmativa feita anteriormente, em que aponto Kant, Hegel e Lipman como alguns dos principais referenciais teóricos utilizados atualmente nos modelos curriculares de Ensino de Filosofia, cabe frisar que há, entre eles, uma linha muito tênue nas divisões de tais enfoques metodológicos. Exemplificando, Matthew Lipman concordaria com a perspectiva de Immanuel Kant, que propõe aprender Filosofia a partir do filosofar. Da mesma maneira, Georg Wilhelm Friedrich Hegel não se distanciaria totalmente do enfoque kantiano, pois, ao mesmo tempo em que se aprende a Filosofia por seus dados históricos também são exercitados o pensamento e o filosofar. Assim, as três abordagens, somadas aos modelos apresentados por Jorge da Cunha Dutra (2010, p. 49 e 50) passam-nos a ideia de que, ao ensinar Filosofia, estaríamos realizando um exercício que envolve: a) uma atividade prática; b) o conhecimento das tradições e estudos filosóficos; e c) a proposta de desenvolvimento de habilidades formativas de pensamento.

Ao trazer Jean-Jacques Rousseau como um novo referencial para o Ensino de Filosofia, minha proposta não consiste em uma tentativa de criar um novo modelo a ser lido, consumido e adotado como uma "seita" a ser seguida. O que pretendo é ampliar o rol de autores que subsidiam os modelos de Ensino de Filosofia para que possam ser feitas novas relações e práticas das atitudes filosóficas exercidas pelo docente e pelos discentes no processo educativo do ensino desta disciplina.

Lipman, ao focar seu projeto em um filosofar que tenha suas “raízes” na infância, apresenta-nos a possibilidade de relacionar a abordagem kantiana com a abordagem de Jerome Bruner<sup>18</sup>, ao assinalar que todas as disciplinas devem ter uma proposta curricular acessível a variadas pessoas, cuja lógica se possa aprender e cujos fundamentos epistemológicos norteadores possamos capturar. Lopes e Macedo (2011, p. 114) comentam que, para Bruner, “*não basta o aluno captar os princípios gerais. É preciso formar no aluno uma atitude em relação à aprendizagem e à investigação, de maneira que ele seja capaz de resolver problemas reais*”. Ou seja, assim pensando, não se ensina uma disciplina, ensina-se uma capacidade cognitiva, uma habilidade de pensamento contida em determinada disciplina, que possa servir para a própria vivência geral. Tal capacidade cognitiva implica no reconhecimento de um saber prático, que diz respeito à vida real e cotidiana com que os indivíduos se confrontam diariamente. Para tanto, a Filosofia necessita deste olhar que a “retire” do “mundo ideal” e a traga para a realidade vivenciada por nós e nossos alunos. Dewey defende esta ideia, na obra “*Reconstrução em Filosofia*”:

O ideal e o racional representam possibilidades inteligentemente engendradas do mundo existente, que podem ser empregadas como métodos para o modificar e aperfeiçoar.

Filosoficamente falando, esta é a grande diferença contida na mudança da natureza do conhecimento e da filosofia, de contemplativa para operativa. Tal mudança não envolve diminuição da dignidade da filosofia, nem a remoção desta de um plano elevado para um grosseiro utilitarismo. Significa, sim, que a função primordial da filosofia é a de explorar racionalmente as possibilidades da experiência; especialmente as da experiência humana coletiva. O alcance desta mudança pode ser compreendido pela simples consideração de quão longe estamos de consegui-la (2011, p. 113).

Outro ponto que merece atenção em relação à disciplina *Filosofia* diz respeito

---

<sup>18</sup> Jerome Seymour Bruner é um psicólogo norte-americano, nascido em 1915. Fez seu doutoramento na Universidade de Harvard, onde, posteriormente, lecionou por muitos anos. Possui uma obra que realiza uma intersecção entre Psicologia e Pedagogia. Seus escritos repercutiram muito no âmbito da Educação em função da contribuição destinada às Teorias de Currículo. Atualmente é professor na New York University.

ao que Ivor Goodson, curricularista, com trabalhos de destaque nas décadas de 80 e 90, menciona quando se refere à vinculação das disciplinas escolares com os processos de exclusão social. Para o autor, quanto mais uma disciplina for próxima do padrão universitário, maior será o afastamento dos alunos no que concerne ao interesse pelos conteúdos ensinados. Infelizmente, no caso da Filosofia, podemos dizer que é um fato a ser considerado. Alguns docentes optam por conservar um linguajar pedante, com textos rebuscados e ideias complexas. Em alguns casos, em função de tamanha elitização, que serve apenas para enaltecer o ego do docente que a promove, ao falar de coisas que ninguém, com exceção dele mesmo, entende, os alunos, por outro lado, se perguntam: "*afinal, para que devo estudar Filosofia?*".

Em momento algum, defenderei a banalização da Filosofia através de uma simplificação de seus conteúdos. Entretanto, não podemos esquecer do papel que a disciplina desempenha e a quem ela se refere. Uma disciplina deve, em um primeiro momento, "*falar a língua*" de seu público. No processo de transposição didática, se os conteúdos forem, na medida certa, contextualizados, passarão a se comportar não apenas como informações que "*servem para passar nas provas*". Caso façam sentido para o corpo discente, podem representar algo que contribua com suas vidas, com seus pensares, com sua cognição.

Todavia, ao pensar no processo de como os conteúdos fazem sentido aos alunos, percebo que o ato de tornar algo significativo consiste nas identificações dos elementos que se encontram no mesmo nível de aprendizagem deste sujeito. Paradoxalmente, ao mesmo passo que a identificação se define como um forte elemento de uma experiência significativa, sabemos que a educação tem em seus pressupostos avançar o nível de aprendizagem e de elementos cognitivos do indivíduo. Sendo assim, devemos pensar, em um segundo momento, em uma aprendizagem que se torne significativa, que ofereça novas possibilidades de identificação e de sentido para o educando, proporcionando seu crescimento e a oportunidade de diferentes vivências simbolizadoras de sua subjetividade.

### 1.3.2 A trajetória da Filosofia enquanto disciplina curricular

Avançando para um enfoque histórico, ancorada em Goodson, proponho-me a desvendar alguns dos aspectos sócio-históricos da disciplina em questão<sup>19</sup>.

Minhas indagações começam com as seguintes perguntas: *por que uma disciplina é escolhida para integrar o currículo de um curso, em detrimento de tantas outras que poderiam ser escolhidas? Ou, dito de outra forma, por que, em momentos distintos, uma disciplina é excluída das organizações curriculares?*<sup>20</sup> Tais questões dizem respeito à estabilidade, bem como às mudanças que acontecem com o passar dos tempos nos conteúdos e nas disciplinas que são escolhidas para suprir a formação humana dos alunos que frequentarão os ambientes escolares.

Quando me refiro ao conceito de formação humana, parto de elementos de três modelos filosóficos: *Paideia*, *Humanitas* e *Bildung*. Entretanto, a *Bildung*<sup>21</sup>, por carregar consigo ideais de liberdade, autonomia e emancipação é o modelo de formação humana que mais se "encaixa" nos ideais que tenho em mente quando afirmo que o Ensino de Filosofia contribui para a formação humana.

Sendo assim, a escolha de uma disciplina em um ambiente escolar não é obra do acaso, muito menos uma questão de gosto aleatório daqueles que a elegem. As disciplinas escolares, selecionadas por autoridades e estudiosos que a inserem no cotidiano dos alunos, simbolizam o espectro de uma sociedade. Dizem muito sobre o que esta sociedade considera importante e o que valoriza para compor a educação dos jovens que, futuramente, atuarão e conduzirão o país. Ao eleger uma ou outra disciplina, estão em jogo relações de poder, princípios utilitários e ideais de cultura e de educação.

Por muitos anos, a ação de planejar o currículo confundiu-se com a própria noção de currículo. Numa tentativa de entendimento da evolução das disciplinas

---

<sup>19</sup> A temática a respeito da trajetória histórica da Filosofia na realidade brasileira foi abordada em minha dissertação de mestrado. Sendo assim, este tema consiste em um dos aspectos genealógicos que deram origem à atual pesquisa. Para maiores esclarecimentos a respeito do caráter sócio-histórico da Filosofia enquanto disciplina curricular da Educação Básica, vide CORRÊA, Letícia Maria Passos. **Ensino de Filosofia: um Estudo de Caso**. Pelotas: Editora e Gráfica da Universidade Federal de Pelotas, 2012.

<sup>20</sup> Embora tais questionamentos não componham o cerne de meu problema atual de pesquisa, penso que são perguntas fundamentais a serem feitas quando nos perguntamos sobre os porquês a respeito da trajetória peculiar a que a Filosofia tem percorrido na educação brasileira.

<sup>21</sup> A temática a respeito da *Bildung* será abordada no terceiro capítulo da segunda parte deste livro.

escolares, Goodson aplica um modelo desenvolvido por David Layton, aplicado ao estudo das ciências naturais. A partir do estudo de Layton, Goodson chega a três conclusões fundamentais para entendermos os estágios trilhados por uma disciplina escolar:

A primeira conclusão é que as matérias não constituem entidades monolíticas, mas amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições que, mediante controvérsias e compromisso, influenciam a direção de mudança. Em segundo lugar, o processo de se tornar uma matéria escolar caracteriza a evolução da comunidade, que passa de uma comunidade que promove objetivos pedagógicos e utilitários para uma comunidade que define a matéria como uma "disciplina" acadêmica ligada com estudiosos de universidades. Em terceiro lugar, o debate em torno do currículo pode ser interpretado em termos de conflito entre matérias em relação a status, recursos e território. (GOODSON, 1995, p. 120).

Layton afirma que existem três estágios evolutivos por quais passam uma disciplina escolar. Primeiramente, uma disciplina é introduzida em um contexto escolar com base na necessidade pragmática de utilidade social. Posteriormente, a disciplina passa a desempenhar um papel tradicional e os professores que a lecionam começam a ter formação específica para o trabalho docente. Por fim, acontece a etapa de consolidação no currículo, através de um corpo docente formado e do status social que a disciplina passa a exercer.

Entretanto, a trajetória linear descrita por Layton não é seguida por todas as disciplinas. A Filosofia, na realidade brasileira, é um grande exemplo de uma disciplina que não segue a tais regras, pois:

É muito interessante observar o quanto a Filosofia padece de certa **ambiguidade** quando se procura o sentido de sua inserção em uma grade curricular de Ensino Médio: quase nenhum educador deixaria de incluí-la como necessária, assim como quase nenhuma ditadura deixaria de excluí-la como perigosa! (CORTELLA, 2009, p. 17, grifo do autor).

Na realidade brasileira, a Filosofia, em 1961, passa de disciplina obrigatória à disciplina optativa, por meio do Decreto-Lei nº4024/61. De 1964 a 1972, através do Decreto-Lei 869/69, as disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira foram incluídas na grade curricular das escolas. Concluo que a Filosofia não foi extinta das escolas de maneira ocasional, devido à conjuntura dos fatos da época. Sua extinção ocorreu gradativamente, em uma primeira instância através da retirada de seu caráter obrigatório em 1961 e, num segundo momento, através da inserção das disciplinas EMC e OSPB, com a finalidade de substituição dos conteúdos filosóficos pelos pensamentos cívicos, dogmáticos e alienantes que estariam de acordo com as proposições da ditadura militar, lembrando a ideologização dos currículos instaurada naquela época.

Em 1972, momento em que se consolidou a segunda Lei de Diretrizes e Bases Brasileira, a Filosofia, ao mesmo tempo em que foi praticamente esquecida pelas instituições de ensino, pelo fato de não integrar o rol das disciplinas obrigatórias, tampouco das optativas, também se apresentava para os governantes como uma ameaça a uma educação ditatorial que precisava formar uma nação obediente e acrítica. A melhor definição para a condição ou status da disciplina nessa época é que a possibilidade de seu ensino nas escolas brasileiras foi "sufocada" pelas circunstâncias e pelas direções de um tempo ditatorial que não proporcionava condição alguma para que seu ensino fosse desenvolvido. Houve, então, uma tentativa de reinserção da Filosofia nas escolas, através do Projeto de Lei Nº 356-A, de 1983, redigido pelo deputado José Fogaça. Todavia, o projeto acabou sendo arquivado, o que comprova o "sufocamento" anteriormente mencionado por mim.

De 1985 até o ano 2000, houve o processo de redemocratização no Brasil, quando aconteceu também a promulgação da Lei nº 9394/96, nossa atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira. Nesse momento, há um intenso debate propondo que a Filosofia não seja tratada, conforme indica a LDB de 1996, apenas como um tema transversal, mas como uma disciplina obrigatória nos cursos de Ensino Médio. E, apesar dos esforços de inúmeros docentes e pesquisadores, defensores da inclusão e da necessidade da inclusão da Filosofia e da Sociologia nas escolas de Educação Básica, a proposta de inclusão destas disciplinas, no ano de

2001, foi vetada pelo ex-Presidente da República e Sociólogo Fernando Henrique Cardoso, alegando que não existiam docentes aptos a lecioná-las.

Enfim, em 2008, em outra tentativa, finalmente foi obtida a aprovação do projeto e a Filosofia retornou em caráter obrigatório nas escolas por meio da Lei nº 11684, que torna obrigatório o Ensino de Filosofia e Sociologia nos cursos de Ensino Médio.

Todavia, a chegada até a Lei de Obrigatoriedade do Ensino de Filosofia no Ensino Médio não garante que, de tempos em tempos, ainda se especule, novamente, a exclusão da obrigatoriedade da Filosofia dos ambientes escolares.

Por meio de um olhar para a trajetória da disciplina *Filosofia*, é possível perceber o que Goodson quis nos dizer quando afirmava que as disciplinas não estão no currículo em função de causas naturais. Cada disciplina, e a Filosofia é um bom exemplo disso, é resultado dos interesses pragmáticos de cada momento histórico e culturais de uma nação. Na obra *“Teorias de Currículo”*, as autoras Alice Lopes e Elizabeth Macedo mencionam o olhar de Goodson sobre as disciplinas escolares:

Uma disciplina escolar não é decorrência de uma simplificação de conhecimentos de nível superior para o nível escolar. A disciplina escolar é construída social e politicamente nas instituições escolares, para atender a finalidades sociais da educação. Essa construção é desenvolvida em meio a relações de poder, de maneira que os atores envolvidos, formadores da comunidade disciplinar, empregam recursos ideológicos e materiais para desenvolverem suas missões individuais e coletivas. O debate curricular pode ser, então, entre as disciplinas. Com isso, as disciplinas escolares tornam-se amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições (2011, p. 119).

Outro autor que analisa a história das disciplinas escolares é Thomas Popkewitz. Para ele, *“o currículo configura regras e padrões de construção da razão e da individualidade por meio das disciplinas escolares. Estas podem ser então concebidas como tecnologias de regulação social”* (LOPES; MACEDO, 2011, p. 120).

O papel da regulação social<sup>22</sup> inerente às disciplinas escolares não foge à regra quando analisamos a Filosofia enquanto disciplina. Em tempos de ditadura, por exemplo, a Filosofia *desregulava* os alunos no que se refere aos padrões que o Estado propunha na época. Devido ao seu caráter reflexivo e crítico, foi excluída da organização curricular. Hoje, em tempos (pseudo) democráticos, podemos dizer que a Filosofia poderia servir como uma “ferramenta” interessante caso pretendamos formar alunos críticos, pensantes e comprometidos com o ambiente social em que vivem.

Ao fim do capítulo que trata da temática acerca da disciplina, Lopes e Macedo concordam com Goodson e Popkewitz, afirmando que:

(...) as disciplinas são construções sociais que atendem a determinadas finalidades da educação e, por isso, reúnem sujeitos em determinados territórios, sustentam e são sustentadas por relações de poder que produzem saberes. Como constituições sociais e históricas próprias do processo de escolarização, envolvem lutas, conflitos e acordos vinculados a essa instituição (2011, p. 121).

As autoras defendem que, mais do que ao processo de formação de identidades, as disciplinas escolares hibridizam sentidos pedagógicos e estes vão, gradativamente, contribuindo para a ideia de que existe um discurso disciplinar dentro de uma cultura comum que deve ser ensinada a todos (LOPES, MACEDO, 2011). Fica, assim, implícita, a ideia de um currículo universal, que possa ser ensinado a cada pessoa, em qualquer parte do mundo. Tal ideia é defendida por simpatizantes da implementação da Base Nacional Comum Curricular, que, atualmente, encontra-se em processo de construção. Entretanto, Lopes e Macedo ressaltam que, em função das mais variadas demandas e contextos, não podemos almejar um saber com demasiada abrangência, pois seria ingênuo e apressado pensarmos em conhecimentos disciplinares de uma forma global. Os sujeitos, inseridos em seus mais variados contextos, são agentes e/ou passivos de lutas hegemônicas. Nessas lutas, são construídas as mais diversas identidades, ou seja,

---

<sup>22</sup> Regulação social é um conceito oriundo da Sociologia que se refere a pressões controladoras direcionadas para indivíduos ou grupos sociais com a finalidade de reparar desvios de comportamento e de conduta adotados em relação a regras morais vigentes no âmbito da sociedade.

a identidade é uma característica prévia do sujeito. Concomitantemente, o sujeito, por estar em um processo formativo, também constrói sua identidade a partir da prática educativa. Vale fixar, então, que "*uma disciplina não se vincula ao processo de fixação de identidades*" (LOPES, MACEDO, 2011, p. 121). Então, se não há "identidades fixadas", também não podemos pensarmos em "disciplinas fixadas". Entretanto:

A pluralidade de saberes é decorrente da pluralidade de demandas, de articulações, de uma política que não tem uma única direção, um único processo de significação. Isso não impede, entretanto, que trabalhem no sentido de inter-relacionar sujeitos e saberes, principalmente se levarmos em conta que as finalidades educacionais são diferentes das finalidades científicas (LOPES, MACEDO, 2011, p. 122).

A discussão a respeito do currículo é algo extremamente pertinente e necessária. Nós, professores, temos um grandioso papel no seio da sociedade em que vivemos pois lidamos com seres humanos em formação, sem esquecermos, todavia, que nós ainda somos seres em constante formação. Assim, o que pretendo dizer é que, para que possamos exercer nossa atividade plenamente, o olhar para o currículo se faz mister. Para tanto, lembro as palavras de Rocha (2008, p. 43):

(...) a aula de Filosofia no currículo escolar vem ao encontro de algumas exigências profundas de nossos processos argumentativos e cognitivos, e só nela existe acolhida para conceitos, temas, problemas que surgem nas demais aulas da semana escolar. Podemos, por certo, deixar essas curiosidades abandonadas a si mesmas, sem acolhimento, mas com isso a escola será mais pobre, o ensino será mais frouxo. Se isso for levado em conta, a presença da Filosofia pode fazer uma diferença no currículo escolar que há tão pouco não suspeitávamos, pois nos acostumamos a pensar seus conteúdos fora do contexto dos saberes e atividades curriculares.

É fundamental que cada docente possa perceber o papel a que a sua disciplina se presta, consiga analisar as relações de poder que estão em jogo, e exerça sua

crítica às lutas, conflitos e acordos que permeiam o componente curricular que está sendo ensinado. Da mesma forma, o "relacionamento" da disciplina que se leciona com as demais matérias curriculares que compõem o planejamento de ensino da escola, é algo crucial. No caso da Filosofia, vista como "a mãe de todas as ciências", a interdisciplinaridade é um elemento que se faz necessário.

Com o passar dos tempos, a escola, enquanto instituição social, acabou por dicotomizar os saberes. Assim, os alunos, quando a frequentam, por vezes, recebem um ensino "descolado" dos demais. Podemos fazer uma analogia comparando a escola com um grande armário. Este armário, composto por muitas "gavetas", abrigaria todos os saberes. Os professores, em muitas situações, abrem e fecham-se em seus próprios compartimentos e repassam esta divisão para os educandos. Entretanto, sabemos que o ideal seria que os conhecimentos abrigados em diferentes repartições pudessem "dialogar entre si". E, neste ponto, a Filosofia pode desempenhar um papel aglutinador, em que as "gavetas" desapareceriam para dar margem ao conhecimento de forma integrada:

(...) a filosofia seria não propriamente o fundamento da teoria pedagógica que, por sua vez, orientaria a ação educativa, mas uma atitude geral e uma articuladora dos nexos que se operam e dos sentidos que se descobrem na educação, com o intuito de tornar os problemas aí experimentados objetos da reflexão de seus agentes e, nesse processo reflexivo, de propiciar um pensamento que lhes seja efetivamente educativo (PAGNI, 2014, p. 75).

Sabemos que todas as ciências são oriundas do pensar filosófico. Zilles (2004, p. 77) menciona que (...) "*a Filosofia é a mãe das ciências particulares: gera-as, as desenvolve e, ao entrarem em maioria, adquirem autonomia com seus próprios métodos*". A Filosofia é um pensar que reflete sobre todos os campos do pensamento, sobre todas as ciências. A gênese de cada uma das ciências incluídas na Educação Básica nasce das inquietações e questionamentos dos filósofos. E, ao mesmo tempo que a Filosofia faz nascer os conhecimentos científicos, também pensa a respeito deles. Exemplificando: há áreas da Filosofia intituladas *Filosofia da Matemática*, *Filosofia da Arte*, *Filosofia da Linguagem*, etc. Portanto, a

interdisciplinaridade é uma tendência que pode fazer “brotar bons frutos” no ambiente escolar e a Filosofia pode desempenhar um papel-chave neste contexto.

Para tanto, o docente precisa questionar-se sobre o que, de fato, orienta a sua conduta enquanto educador. A interdisciplinaridade, enquanto tendência pedagógica, pode ser um trajeto a ser percorrido. Entretanto, há outros tantos percursos possíveis. No momento em que o docente conhece diferentes teorias de currículo e identifica-se com algumas delas e/ou passa a adotá-las, um novo caminho vai sendo delineado conscientemente. Uma teoria tem o poder de indicar uma rota, uma proposta, um horizonte. Ao contrário do que popularmente o senso comum por vezes proclama, teoria e prática não são dicotômicas. Elas “andam juntas, de mãos dadas”. Este imbricamento da relação entre as duas nos é lembrado por Saviani (2008) quando afirma que devemos “(...) pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática” (p. 107). E, para caminhar rumo a algum lugar, devemos saber que meios e quais caminhos iremos percorrer na trajetória educacional da disciplina que lecionamos. Vale lembrar o diálogo entre os personagens Alice e o Gato na obra de Lewis Carroll, onde Alice pergunta:

“O senhor poderia me dizer, por favor, qual caminho que devo tomar para sair daqui?”

“Isso depende muito de para onde você quer ir”, respondeu o Gato.

“Não me importo muito para onde...”, retrucou Alice.

“Então não importa o caminho que você escolha”, disse o Gato (2002, p. 59).

Seguindo o conselho do Gato, na obra de Lewis Carroll, caso queiramos ir a algum lugar, devemos saber para onde ir. Dito de outra forma, se quisermos direcionar favoravelmente nossas práticas docentes, o planejamento, a consciência de nossos pressupostos teóricos, o conhecimento da trajetória histórica da disciplina que lecionamos, a clareza nos objetivos curriculares são elementos primordiais para atingirmos objetivos a que nos propusermos.

## 2. Os bastidores do processo de escrita: escolhas metodológicas

A ideia que defendo é a de que há relações entre a obra rousseuniana e o exercício do filosofar, desenvolvido pelo Ensino de Filosofia. Acompanhando meu raciocínio:

1. O exercício do filosofar é desenvolvido e/ou aprimorado a partir do Ensino de Filosofia;

2. O Ensino de Filosofia possui, intrinsecamente, o propósito de contribuir com a formação humana dos educandos;

3. A teoria rousseuniana pode indicar, hermeneuticamente, vários elementos para o exercício do filosofar, bem como ao Ensino de Filosofia;

4. A teoria rousseuniana pode contribuir para a formação humana dos educandos.

Assim, formulo a **tese**, aqui defendida, da seguinte forma:

**A teoria rousseuniana contribui para o exercício do filosofar, desenvolvido e/ou aprimorado a partir do Ensino de Filosofia, com vistas à formação humana dos educandos.**

O **problema de pesquisa** verifica-se a partir do seguinte questionamento: ***que indicações para a prática filosófica, no contexto brasileiro, e sobre a problemática do Ensino de Filosofia o professor de Filosofia pode obter a partir da obra de Rousseau?***

Defendo a ideia de que o Ensino de Filosofia contribui para a formação humana dos educandos e, para tanto, a Filosofia de Jean-Jacques Rousseau fornece elementos para pensarmos por este viés. Parto do princípio de que há aproximações do pensamento rousseuniano com os modelos formativos explícitos na *Paideia* e na *Humanitas*. Todavia, a maior intersecção do pensamento de Rousseau é encontrada na *Bildung* alemã<sup>23</sup>. Baptista (2016) define *Bildung* como:

(...) a tradução alemã para o termo grego *Paideia*, o qual traduzimos – sem que tenhamos algo com sentido equivalente – por “formação” ou por “cultura”, mas

---

<sup>23</sup> Conforme já aludido no item 1.3.2.

carrega consigo o sentido de uma formação harmônica do todo da personalidade, em suas variadas possibilidades, de modo a viabilizar a realização da obra de arte mais sublime: a bela personalidade individual humana.

Partindo da premissa de que os propósitos rousseauianos assemelham-se aos da *Bildung*, afirmo que o processo educativo lida essencialmente com a lapidação do ser humano. Sobre a aproximação de Rousseau com a *Bildung*, um movimento marcado pelos pressupostos racionalistas, afirmo que Rousseau é considerado um racionalista romântico. Derathé, quanto a tal questão, esclarece que Rousseau é um pensador:

(...) para quem o coração e a razão não são duas faculdades rivais, mas, ao contrário, devem prestar-se mútuo apoio. O sentimento interior deve servir de guia para a razão e reconduzi-la no reto caminho da verdade quando ela se extravía em argumentações sofisticadas ou especulações que não foram feitas para ela: todavia, não conseguiria substituí-la (DERATHÉ, 2012, p. 33-34).

Tal como um escultor dá forma a um bloco de mármore que se apresentava inicialmente em sua forma bruta, o educador, baseado no paradigma de Rousseau, "esculpe" o vir-a-ser de seu educando: dá-lhe forma através da cultura, das singularidades cotidianas, do exemplo, do ambiente e, também, de limites. Entretanto, esta "lapidação" não se dará somente através da Educação Positiva. Rousseau propõe uma Educação Negativa, condizente com a autonomia e a liberdade do indivíduo. Tais conceitos são explicados pelo autor da seguinte forma:

Denomino educação positiva aquela que pretende formar o espírito antes da idade e dar à criança um conhecimento dos deveres do homem. Chamo educação negativa aquela que procura aperfeiçoar os órgãos, instrumentos de nosso conhecimento, antes de nos dar esses próprios conhecimentos e nos preparar para a razão pelo exercício dos sentidos. A educação negativa não é ociosa, muito ao contrário. Não produz virtudes, mas evita os vícios; não ensina a verdade, mas protege do erro. Ela prepara a criança para tudo o que pode conduzi-la à verdade, quando estiver em condições de entendê-la, e ao bem, quando estiver em condições de amá-lo (ROUSSEAU, 2005, p. 57).

Com base no viés antropológico que a pedagogia rousseauniana suscita, a ideia justificar-se-ia ainda em função de que a pesquisa aqui apresentada avançaria no sentido de sistematizar outros paradigmas do Ensino de Filosofia, partindo do princípio de que este ensino, como nos diz Cerletti, consiste num problema filosófico, descrito da seguinte forma:

(...) o ensino da filosofia implica uma atualização cotidiana de múltiplos elementos, que envolvem de maneira singular seus protagonistas (professores e estudantes), a filosofia posta em jogo e o contexto em que esse ensino tem lugar. Como consequência, sustentaremos (...) que o ensino da filosofia é, basicamente, uma construção subjetiva, apoiada em uma série de elementos objetivos e conjunturais. Um bom professor ou uma boa professora de filosofia será aquele que possa levar adiante, de forma ativa e criativa, essa construção (2009, p.8).

Em síntese, partindo do exposto acima, de que o Ensino de Filosofia é uma construção subjetiva e de que é apoiado por elementos objetivos e conjunturais, penso que seja relevante a seguinte questão: o que um filósofo clássico tem a dizer sobre a Filosofia e o seu modo de ensiná-la? O que Jean-Jacques Rousseau tem a contribuir com o ensino deste saber nos dias atuais? A leitura de um clássico pode nos indicar outros caminhos, outras atitudes em relação ao ensino da disciplina Filosofia? Enfim, por pensar que "sim", que é possível apre(e)nder e vivenciar uma prática pedagógica filosófica através da contribuição rousseauniana é que sustento a proposta apresentada neste trabalho.

Apoio-me, diretamente, na Hermenêutica como um método de trabalho para a construção deste livro. Hermenêutica consiste em um vocábulo inspirado na figura do deus Hermes, que apontava direções para se chegar a um determinado lugar. No sentido filosófico, a Hermenêutica relaciona-se com a interpretação, especialmente de textos clássicos. Neste ponto, a Hermenêutica é uma "ferramenta" primordial. Entendo Hermenêutica da mesma forma que Hermann (2002, p.29) ao dizer que "*abrir novas possibilidades de reflexão é basicamente o desafio de uma abordagem hermenêutica*".

Evidentemente, a Hermenêutica não se refere somente às interpretações que realizamos. Ela possui uma ligação direta com a maneira com que iremos expor as

reflexões realizadas. Ou seja, a maneira como interpretamos algo pode ser exposta através de (re) leituras feitas sobre o objeto pesquisado. E uma dessas formas de exposição é por meio da escrita de um texto filosófico/acadêmico.

O processo de escrita não consiste em uma atividade trivial. Escrever é uma atividade libertadora, em que podemos expor nossas visões, exercitar a criatividade e compartilhar conhecimentos. Entretanto, eu diria que o processo de escrita também é uma atividade assustadora. Para tanto, faço minhas as palavras de Lispector:

Tenho medo de escrever. É tão perigoso. Quem tentou, sabe. Perigo de mexer no que está oculto – e o mundo não está à tona, está oculto em suas raízes submersas em profundidades do mar (1999, p. 13).

Escrever exige limites, alvos, demanda saber onde queremos chegar. Para tanto, a delimitação de algumas “linhas de chegada”, através de objetivos a serem atingidos, são necessárias.

Assim, meu objetivo geral foi o de defender a ideia de que existem elementos, tais como a Criticidade, a Curiosidade (juntamente com a Criatividade), a Liberdade e a Afetividade que contribuem para uma reflexão sobre o Ensino de Filosofia e seu entorno (metodologias, formação do professor de Filosofia, prática docente), extraídos pela via de uma leitura hermenêutica da obra de Jean-Jacques Rousseau, visando ampliar o horizonte teórico e almejando compreender os entraves com que a disciplina Filosofia depara-se na realidade brasileira<sup>24</sup>.

De maneira mais específica, também assumo o compromisso de apresentar textos filosóficos do autor que podem contribuir com indicações metodológicas e de conteúdo para a problemática do Ensino de Filosofia; de demonstrar diferentes abordagens de trabalho da disciplina e relacioná-las com o trabalho docente de professores de Filosofia; de decifrar o papel do Ensino de Filosofia no caminho da formação humana; e de apresentar uma nova abordagem do ensino da disciplina Filosofia (inspirada em Rousseau).

---

<sup>24</sup> As categorias citadas têm o propósito de fazer a mediação entre Rousseau e o Ensino de Filosofia. No item 2.1 (*Sobre a escolha das categorias*) explicitarei por que elegi tais categorias.

Tendo em mente que a explanação da metodologia deve levar em conta as técnicas e os tipos de pesquisa dos quais pretendemos lançar mão, penso que a ideia inicial de um método possa indicar a forma dos caminhos que percorri para concretizar a pesquisa. Acerca do método rousseauiano, Starobinski questiona:

Mas como chegar a dizer tudo? Que ordem, que método seguir? Se, para bem desvelar seu caráter, Rousseau tem necessidade de todas as circunstâncias de sua vida, o desvelamento se torna uma tarefa interminável. O risco não é imenso, já que a menor omissão compromete a verdade de toda a empresa? O espírito antitético de Rousseau não vê mais que uma única alternativa: o êxito ou o fracasso absoluto de seu esforço. "Se calo alguma coisa, não me conhecerão sobre nada". De um lado, tem a esperança de chegar a uma verdade infinitamente aproximada (que equivale a uma verdade total); e, de outro, há o perigo de não sair do mal-entendido, de agravá-lo ainda mais. Rousseau sente pesar sobre ele a ameaça de uma condenação, e se vê *coagido* a não calar nada (1991, p. 197, *itálico do autor*).

O modo hermenêutico de dar tratamento a um tema dialoga com dois extremos relativos à linguagem presente em um texto. Pereira (2013, p. 213 e 214) afirma que a palavra, paradoxalmente, lida, em dois extremos, com a *prisão* e com a *liberdade do pensamento*. Por um lado, a palavra delimita o pensamento, faz com que o mesmo não se perca, demarca territórios. Por outro, a palavra oferece a possibilidade de criação.

No trabalho hermenêutico, por um lado, interpreta-se textos que foram escritos por um autor, em um determinado contexto. Um texto é, por este ponto de vista, algo dado, pronto e acabado. Entretanto, o mesmo texto, por despertar no leitor inúmeras possibilidades de interpretação, de (re) leituras e de criação de novos caminhos, oferece a liberdade necessária para que se inove e que o texto não se esgote em si mesmo. Pereira (2013, p. 214) afirma:

Entre esses dois extremos, um infinito conjunto de possibilidades e, por isso mesmo, impossível de ser contido em um arranjo definitivo, um postulado universal. Justamente por isso, a necessidade da negociação. Negociação de

significados, negociação de sentidos, negociação de verdades. Tanto faz se falamos de ciência, de conversa, de poesia ou de literatura: a palavra é, ao mesmo tempo, uma arena política, uma arma e um efeito da negociação.

A maneira como Rousseau escreve seus textos, visando o desvelamento e a transparência das suas ideias, servem como um exemplo do tipo de escrita que adoto. A dialética, presente em tantos escritos rousseauianos, pela maneira antitética com que Jean-Jacques redigia seus trabalhos, também é uma característica que me atrai enquanto modo como escrevo.

O modo de trabalho de Rousseau - também hermenêutico em relação a outros clássicos - passa a compor zonas de intersecção entre o que o autor e sua teoria são e o que dela (teoria) ou dele (autor) conseguimos extrair. No caso de Rousseau, vamos compreendendo seu contexto à medida que ele se expõe. É como se tentássemos, pelo modo hermenêutico, juntar as pistas que Rousseau vai fornecendo nas diferentes obras a fim de formarmos o mosaico (por meio da compreensão) do seu pensamento. Enfim, o método hermenêutico abre leques, solta amarras, sem entretanto, sofrer do mal de que, muitas vezes são acometidos nossos textos: o descompromisso com nosso leitor e, principalmente, com o autor e com a teoria que investigamos.

É importante que possamos ter conhecimento das ferramentas metodológicas existentes para nortear quais são as mais adequadas para cada tipo de trabalho acadêmico. Entretanto, vale ressaltar que o método não deve ser visto como algo engessado, fechado em si mesmo, que tenha como propósito trazer consigo "fórmulas mágicas" para que possamos realizar um experimento ou defender uma tese. Minha maneira de escrever leva em conta a maneira com que Rousseau trabalhava na escrita dos seus textos. Não tenho a pretensão de aqui trazer o "mapa da mina" sobre o tema a que me propus escrever. Minha proposta é a de me "aliar" com uma determinada maneira de realizar a pesquisa, baseada em um modelo metodológico que leve em conta o caminho da compreensão, como assinalam os hermeneutas. A escrita possui suas limitações, como o próprio Rousseau afirmava:

A escrita, que parece dever fixar a língua, é justamente o que a altera; não lhe muda as palavras, mas o gênio; substitui a expressão pela exatidão. Quando se fala, transmitem-se os sentimentos, e quando se escreve, as idéias. Ao escrever, é-se obrigado a tomar todas as palavras em sua aceção comum, porém aquele que fala varia suas aceções pelos tons, determina-as como lhe apraz. Menos preocupado em ser claro, dá maior importância à força; não é possível que uma língua escrita guarde por muito tempo a vivacidade daquela que só é falada. Escrevem-se as vozes e não os sons (ROUSSEAU, 1999b, p. 277).

Por mais que saibamos que a escrita não seja capaz de dar conta de tudo o que uma ideia queira dizer, é de suma importância que possamos fazer a tentativa de trabalhar com a maior precisão possível. Isto significa dizer que é fundamental que os objetivos estejam bem definidos, congruentes com o objeto a que se destina, que sejam praticáveis e executáveis. E mais do que isto – mais do que apenas seguir um método – reitero ser fundamental uma *vivência integral* da pesquisa por meio da compreensão e do desvelamento da questão ou problema de pesquisa. A busca ou investigação deve fazer parte do pesquisador e vice-versa. O pesquisador deve reconhecer-se no produto de seu trabalho, identificar-se com seu objeto, para ser capaz de desenvolver um trabalho consistente, que se oponha a um trabalho alienado, bem descrito na teoria marxiana. Nas palavras de Castro (1981, p. 117):

Trata-se, isso sim, de pensar sobre o problema, dormir com ele. Sonhar, se possível. O pesquisador não vive sua pesquisa em tempo parcial. Pelo contrário, ruma a pesquisa ao longo do dia. As boas idéias não podem ser programadas por um relógio de ponto, afloram naturalmente em seu próprio ritmo que apenas parcialmente poderão ser comandadas pelo pesquisador.

Sendo assim, sistematizo a pesquisa tendo como modelo central as tradições de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, numa vertente descritiva e com enfoque indutivo. Sobre o modelo qualitativo, a pesquisa, por apresentar um enfoque relativo à Educação, entendida como uma Ciência Humana, apresenta uma enorme tendência humanista, de acordo com os propósitos de Rousseau, que em seus escritos dizia "*Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana*" (2014a, p. 15).

A leitura da obra completa de Jean-Jacques Rousseau apresenta-se de maneira indispensável, ao procurar componentes que sirvam de indicadores para a ideia aqui defendida: a de que **existem elementos na obra rousseauiana que contribuem para pensarmos o Ensino de Filosofia, visto como uma mediação ao exercício do filosofar**. Para uma melhor compreensão dos textos rousseauianos, leituras de comentadores que apresentam interpretações que possam auxiliar-me na formulação das hipóteses são imprescindíveis. Da mesma forma, investigo o contexto histórico do pensador a que me propus estudar, elencando obras históricas que sirvam de referência para contextualizar o tempo vivido pelo autor. Acerca da maneira como realizo minhas leituras de Rousseau, levo em consideração o conselho que o próprio autor concede aos seus leitores no início do *Capítulo I do Livro Terceiro do Contrato* e o estendo para a totalidade da leitura da sua obra: "*Advirto ao leitor que este capítulo deve ser lido pausadamente e que não conheço a arte de ser claro para quem não quer ser atento*" (1999b, p. 135). Percebo a leitura de Rousseau de forma fundamental tanto para pensarmos a partir do *locus* do docente, quanto do *locus* em que o aluno se encontra inserido. Wendt e Dalbosco (2012, p. 238) apontam para esta dupla vertente de contribuições rousseauianas:

(...) Rousseau antecipa, ao seu próprio modo e estilo, um pilar da pedagogia contemporânea, qual seja, o de tomar as potencialidades da criança, considerando suas capacidades e o seu modo de ação, como ponto de partida do processo pedagógico. Como a criança aprende interagindo com o meio, moldando seu comportamento através do processo tensional de ação e reação junto aos objetos físicos e aos traços culturais e sociais que lhe vêm ao seu encontro, é de fundamental importância que o educador conheça suas potencialidades e seus limites, exatamente na fase em que o educando se encontra, e, mais do que isso, seja capaz de criar o ambiente pedagógico necessário para mobilizar o desenvolvimento biológico, humano e social de seu educando, ao mesmo tempo em que, ao fazer isso, estará construindo a si mesmo como ser humano.

Porque é necessário um suporte oriundo da hermenêutica, a leitura de Gadamer fez-se necessária para ampliar o enfoque crítico-interpretativo que

necessitávamos. Atuei da seguinte maneira: li a obra rousseuniana em sua totalidade, realizei fichamentos e assinalei pontos que acredito serem passíveis de serem melhores explorados. A partir daí, passei para a atividade da escrita, que consistiu em expor minhas interpretações a respeito da obra de Rousseau, de acordo com os objetivos a que me propus alcançar. A apropriação dos textos de Rousseau teve como “pano de fundo” a consciência de que minha fala não é apenas minha: é minha, do autor estudado e de muitas leituras que habitam em mim. Moraes diz que:

No processo de conhecer, compreender e interpretar todo ser humano já tem um lugar na conversação. Nos manifestamos dentro de uma construção social coletiva em que nossos argumentos e enunciados nunca são apenas nossos. Nos apropriamos de construções lingüísticas produzidas por outros, adequando-as às nossas necessidades e transformando-as em algum sentido (2015).

Trabalhar um autor de um modo hermenêutico consiste em ler através do óbvio que o escritor aponta. O hermeneuta compreende abrindo possibilidades para novos discursos, para que se possa enxergar o autor por outros ângulos. Numa atitude hermenêutica, um autor não se esgota em si mesmo: sempre há ainda o que ser explanado, o que ser interpretado, desde que renovemos nossos olhares para a obra que avaliamos. É preciso ler nas entrelinhas, escutar os silêncios do não-dito, perceber direcionamentos não explicitados plenamente pelo autor. É necessário ir além da aparência e deixar “nascer” uma nova obra, lida de uma forma diferente das leituras feitas por outros leitores que nos antecederam. É preciso deixar que o autor se mostre, que se desvele e solte suas máscaras, como nos diz Jean Starobinski sobre a escrita de Rousseau: *“Se persevera em sua vontade de escrever, é para provocar o momento em que a pena lhe cairá das mãos, e em que o essencial será dito no abraço silencioso da reconciliação e do retorno”* (STAROBINSKI, 1991, p. 149).

O processo do filosofar envolve justamente isto: o fato de podermos (re) interpretar obras, (re) pensar questões já colocadas e (re) significar contextos, para, assim, logarmos dar margem a um processo criativo que envolva inovação e avanços do pensamento. É assim que me percebo, neste meio, como uma pensadora sobre a obra de Rousseau e sobre o Ensino de Filosofia: campo em que me vejo

inserida e da minha preferência. E é também desse modo que imagino a forma como Rousseau gostaria que fossem lidos os seus textos: longe de esperar do leitor alguém que apenas realiza o ato da leitura, Rousseau conta com a expectativa de uma atividade pensante e questionadora. Podemos inferir tal ideia baseados na maneira como o filósofo genebrino escrevia: "*Se tivesse escrito apenas por escrever, estou convencido de que não me teriam jamais lido*" (2005, p. 25).

Concebo que a proposta rousseauiana aposta em uma constante capacidade de dar margem aos pensamentos mais filosofantes possíveis, que contam com movimentos cíclicos, dialéticos, que não se acabam quando lemos as últimas páginas de um livro. Uma obra que não se acaba em si mesma. Starobinski comenta:

Jean-Jacques tomou o partido de escrever e de se ocultar, mas escreve apenas na espera do momento maravilhoso em que a palavra se torna inútil, e esconde-se apenas na esperança do instante em que lhe bastará mostrar-se. No espírito de Rousseau, o "circuito de palavras" é verdadeiramente um circuito, pois que deve levar a um ponto que se assemelha ao momento primeiro em que a palavra ainda não ocorreu. O retorno ideal apaga os mal-entendidos; apaga os próprios "esclarecimentos" que se acumularam na linguagem escrita: é um novo nascimento, uma "regeneração", um recomeço, um despertar (1991, p. 145).

Uma obra é composta por muitos elementos iconográficos e é imensamente rica em representações. Uma boa leitura permite que possamos compreender e traçar paralelos entre situações cotidianas vividas pelos integrantes daquele contexto cultural, através do somatório de elementos simbolizadores que formam o discurso presente nas relações de poder vivenciadas em diversos tipos de ambientes sociais. Mais do que isso: uma obra clássica, como a de Jean-Jacques Rousseau, permite que possamos absorver as representações, "repaginá-las" e adotá-las em nosso contexto atual. Sendo assim, um escrito clássico nunca é algo "morto, pronto e engessado", mas sim um eterno devir, um constante vir-a-ser, que dependerá sempre da possibilidade de novos leitores, com inovadoras interpretações, para fazê-lo ressurgir e mostrar-se atual no contexto da hodiernidade.

Um texto filosófico é composto por vários enunciados lógicos. Cada enunciado anuncia a visão do pensador e, da maneira como fora redigido, realiza a mediação entre aquele que escreve e o sujeito que realiza a leitura de seu escrito. Assim, pelo fato de um texto abarcar os horizontes de dois polos – o do escritor e o do leitor – uma teoria pode dar margem a múltiplas interpretações e, da mesma forma, um leitor pode lê-la de inúmeras formas. De acordo com a hermenêutica gadameriana, um texto sempre tem algo a dizer ao seu interlocutor, dependendo das perguntas que os leitores podem formular a este:

No hay ningún enunciado que se pueda entender unicamente por el contenido que propone, si se quiere comprender-lo em su verdad. Cada enunciado tiene suna motivación. Cada enunciado tiene unos presupuestos que él no enuncia. Sólo quien medita también sobre estos presupuestos, puede sopesar realmente la verdade de um enunciado. Ahora bien, mi tesis es que la última forma lógica de esa motivación de todo enunciado es la *pregunta*. (...) Pero la prioridad de la pregunta frente al enunciado significa que éste es esencialmente una respuesta. No hay ningún enunciado que no sea fundamentalmente uma especie de respuesta. Por eso la comprensión de un enunciado tiene como única norma suprema la comprensión de la pregunta a la que responde (1998, p. 58, grifos do autor).

Ao ler Rousseau, pergunto-lhe coisas e, de acordo com a ferramenta hermenêutica, acredito que encontro as respostas. A pergunta principal que formulo ao filósofo estudado é “que elementos de sua obra contribuem para pensarmos o Ensino de Filosofia?”. Passo a passo, penso ter encontrado algumas destas respostas.

Jean-Jacques Rousseau deixou uma obra que repercutiu no âmbito sociológico e na vida política de seu tempo. E, mais do que abalar as bases de seu período histórico, os escritos do pensador suíço permanecem atuais e de suprema relevância até os dias em que nos encontramos. Por permanecer igualmente relevante, mesmo após mais de trezentos anos de seu nascimento, seu pensamento é considerado, indubitavelmente, um clássico. Nas palavras de Calvino (2007, p. 11),

identifico a obra de Rousseau: "*Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer*".

O autor de *O Contrato Social* e do *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens*, entre outras obras, repercutiu, contribuiu e revolucionou as bases da Educação. Com *Emílio ou Da Educação*, Rousseau mostrou-se, ainda, um ousado e inovador pedagogo e político ou um pedagogo-político. Sendo assim, ao ter como propósito investigar o pensamento de um determinado autor necessita-se que se faça uma imersão não apenas em determinados livros, mas na obra completa do filósofo, realizando a leitura de todos os livros escritos e propondo um "mergulho" em seus escritos.

Mais do que isto, o livro apresentado tem como referencial teórico os comentadores que se debruçaram sobre uma compreensão da obra em seu conjunto. Como nomes principais destes estudiosos, cito Jean Starobinski, Robert Derathé, Ernst Cassirer, Pierre Manent, N. J. H. Dent, Neiva Afonso Oliveira, Maria Constança Peres Pissarra, Bento Prado Júnior, Marlene Dozol, Cláudio Dalbosco, Danilo Streck, entre outros.

Além das referências já citadas, busco subsídios em obras que me permitem ter uma melhor compreensão do tempo histórico vivido pelo autor, como os textos de Milton Meira do Nascimento, entre outros.

Em face da pesquisa propor como elemento principal a questão do exercício do filosofar/Ensino de Filosofia, faz-se mister que os escritos de Antônio Joaquim Severino, Silvio Gallo, Walter Kohan, Alejandro Cerletti, Ronai Rocha, Mario Sérgio Cortella, Ricardo Timm de Souza, dentre outros, sirvam de suporte, por serem autores que possuem produção relativa ao Ensino de Filosofia, auxiliam como referências sobre pesquisas no que tange à Filosofia da Educação e ao Ensino de Filosofia.

## **2.1 Sobre a escolha das categorias**

Para a escrita deste livro, trabalhei – a partir da leitura hermenêutica da obra de Rousseau e das relações feitas com o exercício do filosofar/Ensino de Filosofia – com as seguintes categorias: Criticidade, Curiosidade (Criatividade), Liberdade e Afetividade, que foram extraídas principalmente das três obras pedagógicas de

Rousseau (*Emílio ou Da Educação, Emile e Sophie ou Os Solitários e Projeto para a educação do Senhor de Saint-Marie*).

Tais categorias formam uma unidade que evidenciam características atribuídas ou a serem desenvolvidas pelos sujeitos inseridos no processo educativo. Constituem, assim, elementos que considero fundamentais para o exercício do filosofar e que podem ser desenvolvidos e formados a partir do Ensino de Filosofia. No que tange a uma diferenciação dos principais enfoques de Ensino de Filosofia (especialmente o ensino por temas e o ensino pela História da Filosofia), a abordagem a partir das categorias escolhidas distingue-se das demais especialmente pelo fato de o ensino não se realizar a partir dos conteúdos a serem trabalhados, mas, sim, a partir do sujeito a ser educado. Creio ser esta uma das principais características da pedagogia rousseauiana: o fato de partirmos, no processo educativo, do próprio educando, em lugar de partirmos do conteúdo a ser ensinado. Dent (1996, p. 119), em seu *Dicionário Rousseau*, no verbete *Educação*, ao comentar sobre a obra *Emílio* sobre isto, nos fala:

Todas essas propostas educacionais (...) conspiram para servir o propósito dominante de Rousseau: habilitar o ser humano a crescer como um todo, intato, na posse de seus próprios poderes e possibilidades criativos, que ele usará para seu benefício pessoal e de outros.

Rousseau, inegavelmente, revolucionou as bases da Pedagogia Moderna. Após a publicação de suas obras, muitos autores, importantes no campo da Pedagogia, especialmente, trazem em seus escritos elementos presentes no pensamento rousseauiano. Dentre outros, poderíamos citar como exemplos, John Dewey, Paulo Freire e Carl Rogers.

Carl Rogers, psicólogo estadunidense, propõe, em seus escritos pedagógicos e clínicos, uma *Abordagem Centrada na Pessoa*. Para ele, através da liberdade, o aluno:

(...) aprende a ser mais a sua experiência, a ser os seus sentimentos, tanto os sentimentos que considerava temíveis como os que qualificava como mais

aceitáveis. Torna-se uma pessoa mais flexível, mais modificável, mais capaz de aprender (1975, p. 258).

Sobre a perspectiva que aqui proponho, a de extrair de um filósofo categorias a serem desenvolvidas e trabalhadas **no sujeito** a ser educado, tal como propõe Carl Rogers e de acordo com a teoria rousseauiana, caracterizo minha perspectiva como um *ensino focado no aluno*. Afinal de contas, é para eles, os educandos, que se dá a justificação de toda busca metodológica de ensino e formação. Entretanto, a ênfase no aluno não deve ser confundida, como bem assinala Dent (1996, p. 119) com permissividade:

Rousseau não teria ficado feliz, porém, com a tendência de uma certa educação centrada na criança que permite a esta pensar que pode fazer tudo o que seus impulsos lhe ditam, pois ele acredita que o CAPRICHOSO, admitido como lei, seria inimigo de um crescimento bem-sucedido (grifo do autor).

A respeito da questão do *bom selvagem*, Salinas Fortes comenta que esta "(...) é uma expressão muito em voga entre os pensadores iluministas. A tradição a aproxima de algumas teses de Rousseau, embora ele não a tenha usado em seus escritos" (1989, p. 01). O uso desta expressão é extraído a partir do pensamento de Rousseau em *Emílio*, quando propõe que seu aluno fictício se desenvolva com o máximo de liberdade possível, conservando, assim, sua forma natural de ser. Ou seja, o aluno estaria o mais distante possível das corrupções oriundas da sociabilidade, donde se constituiria em um *bom selvagem*. Salinas Fortes diz, ainda:

É bem-sucedida a educação que conseguir fazer o indivíduo em formação acompanhar a "marcha da natureza", reprimida pela marcha enlouquecida das educações vigentes. Além de ser um tratado pedagógico crítico, o *Emílio* é também um tratado sobre a bondade natural do homem, ao reconstituir as etapas naturais de formação do indivíduo humano (1989, p. 94).

Entendo a *Criticidade* como um ingrediente primordial para um Ensino de Filosofia que pretenda ser congruente com o conceito de Filosofia. Uma aula de

Filosofia que não utiliza a criticidade é apenas um mero convite a decorar e memorizar conceitos presentes na história do pensamento filosófico. Trabalho esta categoria por meio da totalidade dos escritos rousseauianos.

A *Curiosidade* é um elemento fundamental para o Ensino de Filosofia. Através da curiosidade, o aluno motiva-se a buscar o entendimento das questões filosóficas e pode formular novas indagações. A *Curiosidade* possui, assim, uma relação direta com o *thauma*<sup>25</sup> grego. Para Aristóteles, a Filosofia nasce do *thauma*, ou seja, da arte existente no ato do ser humano de espantar-se com as coisas cotidianas. Este *espanto* estimula a *Curiosidade*, encoraja e incentiva a vontade de saber os porquês dos grandes enigmas da humanidade. É desenvolvida principalmente a partir do Livro III do *Emílio ou Da Educação*. Acredito que a *Curiosidade* possua uma forte ligação com a *Criatividade*, pois, o indivíduo, ao ter a sua curiosidade aguçada, pode sentir-se motivado ao impulso criativo. Por isso, desenvolvo a *Criatividade* como uma categoria correlata.

*Liberdade* representa um dos objetivos a ser alcançado por meio do desempenho da Filosofia na formação humana de jovens do Ensino Médio. Embora a Filosofia, se formos pensar em sua forma "pura" não possua como objetivos tornar autônomo, libertar ou emancipar um indivíduo, a prática do exercício do filosofar conduza o sujeito filosofante com vistas à consciência de si, dos outros e do mundo. Tal consciência acaba por formar o sujeito autônomo, livre e emancipado – características demasiadamente importantes para jovens em formação, estudantes de Filosofia. Muito mais importante do que ensinar os conteúdos relativos à História da Filosofia, é ensinar a lógica e o funcionamento a que o pensar filosófico se propõe. Parto do princípio de que a Filosofia pode proporcionar autonomia de pensamento na vida dos discentes. Reale e Antiseri afirmam que "*o princípio-chave do romance pedagógico que é o Emílio não é constituído pela liberdade caprichosa e desordenada, mas sim por uma "liberdade bem orientada"* (1990, p. 773). Desenvolvo esta categoria a partir do Livro III de *Emílio ou Da Educação*, momento do texto em que Rousseau leva seu personagem imaginário para o campo e propõe sua independência. Com este ato, novamente aparece a figura do *bom selvagem*,

---

<sup>25</sup> Em grego, o termo quer dizer espanto, admiração, perplexidade.

caracterizado como um ser que é educado com ideais de liberdade, autonomia, independência e emancipação. E tais ideais, ao mesmo tempo que aparecem como objetivos a serem atingidos, também salientam a necessidade da educação. Salinas Fortes (1989, p.55) afirma que "*A liberdade é uma faca de dois gumes: ao mesmo tempo que revela nossa superioridade e espiritualidade, é o princípio de nossos desregramentos*".

No que se refere à categoria *Afetividade*, defendo a ideia de que, na prática pedagógica, o papel das relações humanas é algo fundamental. Um aluno passa a ter maior envolvimento com determinado conteúdo ou determinada disciplina através do modo como os temas lhe são ensinados. Juntamente com a afetividade, estão implícitos o respeito aos educandos, a forma como o docente conduz suas aulas, o reconhecimento dos alunos como seres humanos em formação, entre outros aspectos. Trabalho a *Afetividade* a partir da obra *Projeto para a educação do Senhor de Saint-Marie*, dentre outros textos rousseauianos. Com a compreensão do que a categoria *Afetividade* representa, incluo também o processo de sedução e a sensibilidade que um professor percorre com seus alunos para cativá-los a se apaixonarem pelo percurso epistemológico. Sobre a relação entre sedução e afetividade, cito Ossanes:

(...) a criança começa a formular suas ideias, que lhe oportunizarão o início do principal sentimento do ser humano que é o amor. Os sentimentos de amor e amizade aproximam-se do entendimento que temos a respeito da sedução, tanto que as palavras e conselhos do mestre significam para ele na exata medida do que conseguem impactá-lo e impressionar-se com seu mestre. Pois, segundo Rousseau, seu aluno poderá resistir aos seus conselhos, mas jamais os desprezará, pois levará em consideração o respeito e admiração que sente por seu mestre visto que já estará seduzido ou atraído pela aprendizagem que a ele é proporcionada (2015, p. 75).

Feito o esclarecimento dos porquês que me levaram a escolher tais categorias norteadoras, passo, então, à segunda parte deste trabalho, onde, de fato, a pesquisa é desenvolvida.

## **Parte II**

**O exercício do filosofar como caminho para a formação humana:  
uma hermenêutica da obra de Jean-Jacques Rousseau para pensar o Ensino de  
Filosofia**



## **1. Jean-Jacques Rousseau: aspectos biográficos, filosóficos e metodológicos de um filósofo ímpar**

*“Eis, a meu ver, a boa filosofia, a única verdadeiramente adequada ao coração humano. Cada dia me compenetro mais da sua profunda solidez, e já a apresentei de diversos modos em todos os meus últimos escritos. Mas o público, que é frívolo, nunca a soube notar”* (ROUSSEAU, 2008, p. 73).

### **1.1 Jean-Jacques Rousseau e seus elementos (auto) formativos: suas vivências, seu tempo, seus escritos, sua filosofia**

Jean-Jacques Rousseau nasceu no dia 28 de junho de 1712, há aproximadamente trezentos e quatro anos. Filho de Issac Rousseau e de Suzanne Bernard, era natural de Genebra. Sua mãe, por complicações ocorridas devido ao parto, faleceu sete dias após seu nascimento. Com uma vida controversa, foi criado até os dez anos de idade por seu pai, que em função de um conflito com o Sr. Gautier, capitão da França, vê-se obrigado a deixar Genebra e expatriar-se, entregando Rousseau aos cuidados de um pastor, o ministro Lambercier.

Rousseau viveu no período que, historicamente, denominamos Idade Moderna. Os anos vividos pelo filósofo genebrino destacam-se em função das grandes revoluções que ocorriam em diversos aspectos sociais. Tanto no âmbito comercial, quanto nos ambientes culturais e científicos, através do Renascimento, houve transformações – que acabaram por se tornarem características peculiares do início do século XVIII. O humanismo antropocentrista também era uma forte característica deste tempo, valorizando, assim, o papel do homem em suas mais variadas ações. Strathern (2004, p. 8) comenta o contexto histórico de Rousseau e as implicações do pensamento rousseauiano para a humanidade:

Nos primeiros anos do século XVIII, quando Rousseau nasceu, a revolução científica e o Iluminismo estavam dando origem a grandes avanços intelectuais. Ainda assim, a sensibilidade europeia sofria de uma profunda doença, atolada nas limitações intelectuais e emocionais do classicismo. Em meio aos novos progressos, muitos indivíduos tinham consciência de que estavam começando a

perder contato consigo mesmos, com quem realmente eram. Tratava-se de um novo sentimento – que permaneceria como parte de nossa sensibilidade até os dias de hoje. Rousseau foi o primeiro a confrontar essa ainda inarticulada autoconsciência. Foi ele que insistiu que deveríamos buscar e experimentar nossa “verdadeira natureza”.

Em 1728, após voltar de um passeio e encontrar os portões da cidade fechados, Rousseau decide deixar Genebra. Parte para Annecy e, por volta de 1729, conhece a Mme. Warens, que terá um papel importantíssimo em sua vida. O cidadão de Genebra passa a habitar sua casa e nela aprofunda seus conhecimentos filosóficos, conforme nos afirma Rodríguez:

Es ella quien le aconseja sobre sus primeras clases de música, por ejemplo; quien le orienta em sus nuevas lecturas y quien le anima a viajar para conocer. Em su palácio lee la *Lógica*, de Port-Royal, el *Ensayo*, de Locke, Malebranch, Leibniz, Descartes, etc (1992, p.78).

Apesar de Rousseau ter iniciado suas reflexões filosóficas desde a sua infância, quando já houvera lido clássicos da Filosofia, como Plutarco, por exemplo, é, sem dúvida, neste momento, com a convivência de Madame de Warens, que percebemos grandes etapas formativas na vida deste homem, que assim o definiriam – como um filósofo. Em seus *Devaneios de um Caminhante Solitário*, Rousseau, ao avaliar sua vida no passado, demonstra a consciência do papel que Madame de Warens desempenhou em sua formação humana nos poucos anos que viveram juntos:

Sem esse breve, mas precioso espaço de tempo, talvez tivesse permanecido incerto sobre mim mesmo, pois todo o resto da minha vida, fraco e sem resistência, fui tão agitado, sacudido, importunado pelas paixões alheias que, quase passivo numa vida tão tumultuosa, teria dificuldade em separar o que existe de meu em minha própria conduta, tanto a dura fatalidade não cessou de pesar sobre mim. Contudo, durante esse pequeno número de anos, amado por uma mulher cheia de bondade e doçura, fiz o que queria fazer, fui o que quis ser e, pelo uso que fiz de meus lazeres, ajudado por suas lições e seu exemplo, soube

dar à minha alma ainda simples e nova a forma que mais lhe convinha e que ainda mantém (2014b, p. 133).

Após a estadia na residência da sra. Warens, Rousseau vai para Paris, onde conhece a elite intelectual da França, convivendo com outros pensadores como David Hume, Voltaire, Diderot, Condillac, entre outros. Em 1745, conhece Thérèse Levasseur, sua companheira de toda a vida, com quem teve cinco filhos, todos entregues ao Orfanato das Crianças Abandonadas que ficava bem perto da moradia do casal.

Rousseau é um filósofo que, ao escrever livros que mesclam filosofia e literatura e ao criar um aluno imaginário, mostra-nos claramente como seria a sua maneira de ensinar Filosofia. O exemplo norteador da sua prática pedagógica está explícito em suas obras, que possuem um valor inestimável para a história da humanidade. Proponho, então, que, em um primeiro momento, possamos fazer uma separação entre a obra do autor e a sua biografia.

Há quem diga que não podemos levar em consideração os escritos de um homem que escreveu um tratado sobre educação e, contudo, não foi capaz de educar e criar os seus próprios filhos. Entretanto, se analisarmos o argumento que tenta desvalorizar a teoria rousseuniana em função do abandono dos filhos percebemos que a ideia é falaciosa. Explico. Não podemos traçar paralelos a partir de coisas distintas. Ao compararmos desta maneira, estaríamos cometendo a falácia *Falsa Analogia*<sup>26</sup>. O abandono dos filhos consiste em um fato da história de Rousseau e a Filosofia/Pedagogia/Literatura rousseuniana consiste em uma produção intelectual produzida pelo autor.

Entretanto, em um segundo momento, podemos refutar o argumento de desvalorização da obra rousseuniana em função do episódio do abandono dos filhos realizando o caminho oposto, uma outra via do que acabamos de dizer. Proponho que, ao invés de separarmos a vida e a obra de Rousseau, façamos o contrário, tratemos de vê-las como ingredientes indissociáveis deste processo de conhecimento. Por mais que sejam coisas distintas – a obra e a vida do autor –

---

<sup>26</sup> Conforme SHULMAN (2016) a falácia *Falsa Analogia* ocorre em função de "As situações serem completamente diferentes e não se poder fazer analogia entre elas".

Rousseau usa sua obra como um mecanismo de compensação das suas próprias frustrações. Daí, segue o fato de que não há incongruência entre a biografia e a produção filosófica do autor. Por ter sido um homem fiel a si mesmo e às ideias em que acreditava, a vida de Jean-Jacques dar-nos-ia grandes indicações sobre como poderíamos agir de maneira verdadeira e comprometida com aquilo que se acredita e, assim, poderíamos levar, também, alguns aspectos biográficos do autor como indicações para a prática filosófica e para o exercício do filosofar.

Os antagonismos presentes na vida de Rousseau refletem claramente seus ideais filosóficos. Starobinski (1991, p. 46) comenta sobre as antíteses confrontadas pelo autor: "*O que se exige, pensa ele, é que sua existência se torne um exemplo, que seus princípios se tornem visíveis em sua própria vida*". Entretanto, o comentador esclarece que as teorias formuladas por Rousseau não se prestam simplesmente para justificar e desculpar as escolhas pessoais vividas pelo filósofo. Seria uma interpretação demasiadamente simplista a de julgar o legado de um autor a partir de sua vida pessoal, mesmo que desde atitudes como a do "abandono" ou desarrimo dos filhos.

A atitude de Rousseau em relação ao abandono dos filhos deve ser entendida levando-se em consideração o contexto histórico da época, bem como as concepções ideológicas que o autor defendia em relação ao Estado. Rousseau acreditava e preconizava que o Estado é que deveria responsabilizar-se pela formação das crianças.

Nas *Confissões*, podemos saber deste fato pelas palavras do próprio filósofo:

Meu terceiro filho foi, pois, entregue à Casa dos Expostos, como os primeiros; e o mesmo sucedeu com os dois seguintes, porque foram cinco ao todo. E essa solução me pareceu tão boa, tão sensata, tão legítima, que se não me gabava dela publicamente, era apenas em consideração à mãe. Mas contei-a a todos a quem confessava nossa ligação (...). Em suma, não fiz nenhum mistério com o meu procedimento, não só porque nunca pude esconder nada aos meus amigos, como porque, realmente, nada via disso de mal. Pesando tudo, escolhi para meus filhos o melhor ou o que eu imaginava que o fosse. Quisera eu, e ainda hoje o

quereria, ter sido educado e sustentado como eles o foram (ROUSSEAU, 2008, p. 328).

Tal atitude foi repensada em sua maturidade e o filósofo, em vários trechos de sua obra, demonstra arrependimento e culpa pelos seus atos. No *Emílio*, Rousseau também comenta suas justificativas a respeito deste assunto:

Um pai, quando gera e sustenta filhos, só realiza com isso um terço de sua tarefa. Ele deve homens à sua espécie, deve à sociedade homens sociáveis, deve cidadãos ao Estado (...). Quem não pode cumprir com os deveres de pai não tem o direito de tornar-se pai. Não há pobreza, trabalhos nem respeito humano que o dispensem de sustentar seus filhos e de educá-los ele próprio (...). Para quem quer que tenha entranhas e desdenhe tão santos deveres, prevejo que por muito tempo derramará por sua culpa lágrimas amargas, e jamais se consolará disso (2014a, p.27).

Em 1749, a Academia de Dijon propôs um prêmio a quem respondesse à seguinte questão: "*O estabelecimento das ciências e das artes terá contribuído para aprimorar os costumes?*". Rousseau escreve, então, o *Discurso sobre as ciências e as artes* e é o vencedor do concurso, sendo este seu primeiro trabalho estritamente filosófico. Ademais, o *Primeiro Discurso*<sup>27</sup> assume um papel de crítica muito forte às ideologias presentes no âmbito das ciências e das artes. Ao proporem a questão motivadora do *Discurso*, pode-se dizer que seria uma hipótese consistente a de que os membros da Academia de Dijon contavam com um elogio às esferas científicas e artísticas. Ao contrário do que se espera, Rousseau apresenta seu potencial filosófico e responde negativamente à questão, fato que nos mostra o quão inovador, ousado e crítico era o filósofo genebrino. Especialmente por viver em meio aos filósofos de seu tempo, o pensador critica o caráter cultural oriundo das ciências e das artes e, o que, de fato, Rousseau realiza, consiste em uma reflexão crítica que se estende também aos filósofos, à filosofia em geral e ao papel a que ela se presta na sociedade e na formação humana. Nas palavras do autor:

---

<sup>27</sup> A respeito do *Primeiro Discurso*, o *Discurso sobre as Ciências e as Artes*, vide OLIVEIRA; OLIVEIRA; CORRÊA. As motivações de Rousseau no Primeiro Discurso. In: FAGHERAZZI, Onorato et. al. **Uma breve introdução à Filosofia da Ciência**. Rio Grande: IFRS, 2013.

Respondei-me, pois, filósofos ilustres, [...] vós de quem recebemos tantos conhecimentos sublimes, se não nos tivésseis nunca ensinado tais coisas, seríamos com isso menos numerosos, menos bem governados, menos temíveis, menos florescentes ou mais perversos? (ROUSSEAU, 1983, p.343-344).

O *Primeiro Discurso* é obra que possui inestimável relevância para o Ensino de Filosofia, quando são trabalhadas questões relativas à Filosofia da Ciência e à Filosofia Estética. Dentre outras, a noção de progresso é elemento colocado em xeque ao nos depararmos com a resposta negativa de Rousseau para o questionamento da Academia de Dijon.

Na sequência, Rousseau escreve o *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens*<sup>28</sup> (1753) e *O Contrato Social* (1762). Entretanto, sua maior obra no que concerne à Pedagogia é, sem dúvida, *Emílio ou Da Educação* (1762). Nela, Rousseau aponta conceitos que foram “divisores de águas” para a História das Ideias Pedagógicas e para a Filosofia da Educação. Entre eles, um dos principais seria o reconhecimento da criança como infante, em lugar de ser vista como um adulto em miniatura<sup>29</sup>, e, de acordo com os padrões da época, Rousseau localiza-se, no âmbito das escolas filosóficas, em um limiar entre o empirismo e o racionalismo. Traz ideias para a Educação que, até então, haviam sido praticamente esquecidas e desvalorizadas pelos pensadores de seu tempo. Em *Emílio*, o genebrino apresenta-se como um autor altamente propositivo e que valoriza o projeto de formação humana, projeto em cuja viabilidade e execução das ideias acredita. No prefácio do livro, o filósofo nos fala sobre a inovação que a sua teoria pedagógica apresenta:

(...) há infinitos tempos, todos protestam contra a prática estabelecida, sem que ninguém se preocupe em propor outra melhor. A literatura e o saber de nosso século tendem muito mais a destruir do que a edificar. Censura-se com um tom de mestre; para propor, é preciso assumir uma outra postura, com a qual a altivez

---

<sup>28</sup> Rousseau escreveu esta obra também para concorrer ao certame organizado pela *Academia de Dijon*. Entretanto, desta vez, não obteve o êxito alcançado no *Primeiro Discurso*. Embora a obra seja de uma relevância filosófica indescritível, Jean-Jacques não foi o vencedor do concurso.

<sup>29</sup> A respeito do ineditismo em reconhecer a criança como infante, saliento que Rousseau foi pioneiro no que diz respeito a proclamar esta máxima de forma clara. Entretanto, não podemos esquecer da obra de Comênio, que em 1649, com a publicação da *Didática Magna*, já havia dado um sentido diferenciado ao trato com a criança.

filosófica se compraz menos. Apesar de tantos escritos que, segundo dizem, só têm por fim a utilidade pública, a primeira de todas as utilidades, que é a de formar homens, ainda está esquecida (ROUSSEAU, 2014a, p. 04).

Rousseau publicou outras obras relevantes, tais como *Ensaio sobre a origem das línguas* (1753), *Discurso sobre a economia política* (1755), *Carta a d'Alembert* (1758), *Júlia ou a Nova Heloísa* (1760), *Emílio e Sofia ou Os solitários* (1762), *Carta a Christophe de Beaumont* (1763), *Cartas da Montanha* (1764), *Projeto de constituição para a Córsega* (1764), a autobiográfica *Confissões* (1770), *Considerações sobre o governo da Polônia* (1770), *Rousseau juiz de Jean-Jacques* (1776), *Os devaneios do caminhante solitário* (1776), dentre outras. A repercussão de seus escritos, entretanto, foi extremamente polêmica, colocando-o, inclusive, em posições de risco à sua integridade física. *Emílio* e o *Contrato*, queimados em vias públicas em Genebra, bem como as perseguições vividas por Rousseau, mostram claramente que o pensar filosófico, a exemplo de Sócrates, por vezes é recebido incompreendidamente. Todavia, a instabilidade que promove naqueles que o experimentam demonstra a força do exercício do filosofar – capaz de promover mudanças históricas e (des)estruturar “alicerces” de pensamentos estagnados.

Com personalidade excêntrica, o cidadão de Genebra viveu no contexto de efervescência da racionalidade iluminista instaurando-se e dos ideais que inspiraram a Revolução Francesa, que aconteceria anos após a sua morte, em 1789. Suas ideias a respeito da liberdade e da igualdade entre os homens, presentes em praticamente toda a sua obra, e enfatizadas no *Contrato*, influenciaram a escrita da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, documento de inestimável relevância, redigido no apogeu da Revolução Francesa. Todavia, Rousseau não chegou a ver suas ideias valorizadas e seguidas, pois faleceu em 2 de julho de 1778, onze anos antes dos momentos revolucionários decisivos que afetaram a França, aos 66 anos de idade. Segundo Dent (1996, p. 22) “Não há dúvida de que foi uma presença dominante durante a Revolução Francesa, e de que está hoje consagrado como uma das grandes figuras da civilização ocidental”.

## 1.2 Relacionamento com a Filosofia

Na sua primeira década de vida, quando esteve aos cuidados do pai, Rousseau adquiriu o hábito da leitura. Sua mãe deixara alguns romances e, todos os dias, após o jantar, Rousseau e seu pai liam alguns dos livros que compunham a biblioteca deixada por Suzanne Bernard.

Em 1719, aos sete anos de idade, os romances da biblioteca esgotam-se. Assim, recorrem aos livros da biblioteca do avô materno e Rousseau começa a ler grandes clássicos da literatura e da Filosofia, tais como Le Sueur, Bossuet, Plutarco, Ovídio<sup>30</sup>, entre outros. Jean-Jacques atribui o início do hábito da leitura ao despertar da consciência de si mesmo, o que já nos mostra o grande efeito que os livros clássicos exerceram na formação do autor. De Ovídio, Rousseau herda vários aspectos e escreve o "*Prefácio de Narciso ou o Amante de Si Mesmo*" em sinonímia com o Narciso de Ovídio, apresentado no Livro III da "*Metamorfoses*". Plutarco, sua leitura preferida, foi um filósofo grego que teve forte influência do pensamento platônico. A leitura deste autor pode ser apontada como o início da relação que Rousseau teria com a Filosofia. Ao redigir *Os devaneios do caminhante solitário*, escritos no fim de sua vida, Rousseau fala acerca do pensamento plutarquiano:

Dos poucos livros que ainda leio de vez em quando, Plutarco é aquele que mais me atrai e beneficia. Foi a primeira leitura de minha infância, será a última de minha velhice; é quase que o único autor que nunca li sem ganhar algo (2014b, p. 43).

A crítica que Rousseau realiza refere-se aos filósofos e à História da Filosofia. Da Filosofia em si, elabora seu método filosófico, desenvolve a capacidade cognitiva de pensar através dos textos filosóficos e assume a atitude filosófica para toda sua vida. Na obra rousseauiana, há filósofos que servem de exemplo para Jean-Jacques e outros, aos quais realiza uma profunda crítica. Há, portanto, uma diferença significativa entre os conhecimentos filosóficos e a tomada de consciência oriunda

---

<sup>30</sup> Le Sueur foi o escritor de "*A História da Igreja e do Império*"; Jacques Bénigne Bossuet foi um teórico do Absolutismo, escritor de "*Discursos sobre a História Universal*"; Plutarco foi um filósofo grego platônico, autor de "*Vidas Paralelas*"; Ovídio foi um poeta romano, autor de "*Metamorfoses*".

do filosofar. Oliveira (2000, p. 74), a respeito de Rousseau, comenta: "*Segundo o autor, os filósofos estudiosos estavam plenos de conhecimentos, mas sem condições de admitir que à medida que os adquirem, estarão mais longe da denominação de sábios*".

O conhecimento da História da Filosofia produz em nosso autor uma ambivalência fundamental para o desenvolvimento de seu pensamento filosófico: por um lado, há aqueles filósofos que Rousseau refuta e, por outro, há aqueles com quem se identifica. No meio desta disparidade, há Jean-Jacques: um homem filosofante, pensador de seu tempo e em seu tempo, que produz um filosofar ímpar. Exemplificando os modelos filosóficos que Rousseau propõe-se a criticar, no Prefácio de "*Narciso*", que responde às críticas feitas ao *Primeiro Discurso*, o pensador cita alguns autores.

Os primeiros filósofos granjearam grande reputação ensinando aos homens a prática de seus deveres e os princípios da virtude. Mas, logo tornando-se comuns seus preceitos, tornou-se também necessário distinguir-se trilhando caminhos contrários. Essa foi a lei dos sistemas absurdos dos Leucipos, dos Diógenes, dos Pirros, dos Protágoras, dos Lucrécios. Do mesmo modo, os Hobbes, os Mandevilles e mil outros fingiram assim distinguir-se entre nós e sua perigosa doutrina frutificou de tal modo que, apesar de nos restarem verdadeiros filósofos fervorosos no (sic) lembrarem aos nossos corações as leis da humanidade e da virtude, espantamo-nos ao ver a que ponto nosso século raciocinante introduziu, nas suas máximas, o desprezo pelos deveres do homem e do cidadão (1999a, p. 295).

Rousseau critica nos textos de tais filósofos, elementos que ele não adotará no seu sistema filosófico. São exemplos de aspectos que o filósofo rejeita: o atomismo de Leucipo, o ceticismo de Pirro, o sofismo de Protágoras, etc. Por outro lado, há filósofos que servem de exemplo para o cidadão de Genebra. Um deles, Sócrates, é elogiado por Rousseau:

Concedo que existem alguns gênios sublimes que sabem penetrar através dos véus com os quais se cobre a verdade, algumas almas privilegiadas capazes de

resistir à idiotice da vaidade, ao ciúme baixo e às outras paixões geradas no gosto pelas letras. Constitui a luz e a honra do gênero humano o pequeno número daqueles que têm a felicidade de reunir essas qualidades. Somente a eles convém, para o bem de todos, trabalhar no estudo e essa mesma exceção confirma a regra, pois, se todos os homens fossem Sócrates, a ciência não lhes seria então danosa, mas também não teriam nenhuma necessidade dela (1999a, p. 299).

O anseio de descoberta da verdade, a resistência e ojeriza à vaidade e às paixões e ciúmes gerados pelas letras e artes, o ideal de um homem que viveu de forma simples e sem luxos, bem como a "sede" por autoconhecimento são aspectos que inspiram Rousseau a partir de Sócrates, colocando-o como um modelo de filósofo a ser seguido. Jean-Jacques considera importante ainda o paradigma filosófico definido pelo discípulo de Sócrates: *"Se quiserdes ter uma ideia da educação pública, lede a República de Platão. Não é uma obra de política, como pensam os que só julgam os livros pelo título: é o mais belo tratado de educação jamais escrito"* (2014a, p. 13).

Rousseau critica aspectos filosóficos contidos em obras de alguns filósofos, e não a Filosofia de uma maneira geral. Dentre os aspectos criticados por Rousseau, a vaidade é, sem dúvida, o maior deles. Entretanto, o genebrino defende a capacidade cognitiva que a Filosofia desperta. Ela é capaz de despertá-lo do "sono dogmático"<sup>31</sup> e fazê-lo encontrar a verdade. A verdadeira Filosofia consiste no reconhecimento de virtudes que podem ser encontradas em todas as pessoas, ao invés de serem exclusividades dos discursos dos filósofos. Defende que escutemos as vozes de nossos próprios pensamentos, que façamos um filosofar autônomo:

Ó virtude! Ciência sublime das almas simples, é então necessário tanto sofrimento e tanto aparato para te conhecer? Não estão teus princípios gravados em todos os corações e não basta para aprender as tuas leis voltarmos para nós mesmos e escutarmos a voz da consciência no silêncio das paixões? Eis a verdadeira filosofia, saibamos contentar-nos com ela; e sem invejar a glória desses homens célebres que se imortalizaram na república das letras, tratemos

---

<sup>31</sup> A expressão "sono dogmático" faz referência ao pensamento filosófico de René Descartes.

de colocar entre eles e nós esta distinção gloriosa que outrora se observava entre dois grandes povos; que um sabia bem dizer e o outro, bem fazer (ROUSSEAU, 2010a, p. 42).

Apesar de ter sido um filósofo que negaria este título e criticaria os filósofos de sua época, contribuiu inegavelmente para a História da Filosofia e para o fazer filosófico. Nota-se claramente que Rousseau distingue a Filosofia (produzida pelos filósofos profissionais) e o filosofar (acessível e recomendável a todos os seres pensantes). O fato de Rousseau não se referir a si mesmo como um filósofo consiste em um forte indício da crítica que realiza à Filosofia:

Leitores, lembrai-vos sempre de que aquele que vos fala não é douto, nem um filósofo, mas um homem simples, amigo da verdade, sem partido, sem sistema, um solitário que, vivendo pouco com os homens, tem menos oportunidades de impregnar-se de seus preconceitos e mais tempo para refletir sobre o que o impressiona (2014a, p. 124).

Mesmo negando o título de filósofo, percebo que a caracterização que Rousseau faz de si expressa claramente o sentido etimológico, batizado por Pitágoras, na Grécia Antiga, da palavra *Filosofia*. A palavra *Filosofia* é formada pelos vocábulo *philos* (amor, amizade) e *sophia* (sabedoria). Ao se definir como um "amigo da verdade", o autor retoma o sentido inicial que definiu a Filosofia. Percebemos, então, que a crítica que Rousseau realiza, por si mesma, consiste num fazer filosófico. É como se o pensador realizasse uma "Filosofia da Filosofia", ao pensá-la em sua amplitude e ao conhecê-la em suas múltiplas faces. Muito além de realizar elogios à Filosofia – atitude que obviamente se esperaria de um filósofo – Rousseau a percebe de maneira atenta. A Filosofia que Rousseau rejeita é aquela corrompida de seu sentido inicial. Assim, é evidente que ele não era um homem contrário à reflexão filosófica, mas apontava ressalvas quanto a algumas práticas filosofantes que havia presenciado em seu tempo. Ponderava que "a verdadeira função do observador e do filósofo" é conhecer "a arte de sondar os corações enquanto trabalha por formá-los" (2014a, p. 310).

Apesar de ter criticado a Filosofia em várias de suas obras, em outros tantos momentos, encontramos outro Rousseau: que defende a Filosofia com “unhas e dentes”, quando a ambivalência é uma das “marcas registradas” do pensamento rousseauiano. Conforme define-se no *Emílio*, suas obras, bem como sua história de vida, por vezes, contradizem-se – e são justamente tais contradições que fornecem um aspecto singular ao filósofo genebrino. “*Prefiro ser um homem de paradoxos a ser um homem de preconceitos*” (2014a, p. 96), fala Rousseau em importante caracterização autobiográfica.

“Os dois lados da moeda” estão presentes no que diz respeito ao papel da Filosofia. Estamos falando de Rousseau como pensador que defende a Filosofia, como, por exemplo em “*Nossas cabeças não estariam bem à maneira do autor de nosso ser; precisamos tê-las modeladas por fora pelas parteiras e por dentro pelos filósofos*” (2014a, p. 17). Entretanto, há outro Rousseau que percebe claramente o papel que a Filosofia tomaria, afirmando de forma sintetizada, aspectos que não a tornariam tão digna de venerações:

Perguntarei apenas: que é filosofia? Que contêm os escritos dos filósofos mais conhecidos? Quais as lições desses amigos da sabedoria? Ao ouvi-los, não os tomamos por um bando de charlatões que gritam, cada um por seu lado, numa praça pública: vinde a mim, só eu não me engano? Um pretende que não haja corpos e tudo seja representação. Outro, que não há substância, senão a matéria, nem Deus senão o mundo. Este aventa que não há nem virtudes, nem vícios, e o bem e o mal são quimeras. Aquele, que os homens são lobos e podem devorar-se sem escrúpulos de consciência. Ó grandes filósofos! Por que não reservais a vossos amigos e aos vossos filhos tais úteis lições; logo receberíeis o prêmio por elas, e não temeríamos encontrar entre os nossos um de vossos sectários (2010a, p. 40).

Acerca dos filósofos a quem Rousseau sarcasticamente se refere, podemos dizer que são feitas críticas a Guilherme de Ockham, a René Descartes, a Thomas Hobbes, dentre outros. Sabemos, portanto, que Rousseau mantinha uma relação um tanto ressentida e abalada com a Filosofia e com os filósofos de seu tempo. Entretanto, justamente pelo fato de o pensador realizar esta crítica, muitas

contribuições para pensarmos a Filosofia atual podem surgir a partir dessas leituras. Vale a pena ressaltar é que, apesar de apontar visões controversas à Filosofia, por se tratar de um filósofo "*de paradoxos*", Rousseau não era contrário, desfavorável ou avesso ao filosofar. Encontrar na História da Filosofia um pensador que a pense em sua amplitude – analisando-a com todos os seus ônus e seus bônus – é, sem dúvida, um privilégio para que possamos entender a Filosofia e o exercício do filosofar de forma atenta e pormenorizada. Pissarra apresenta importante consideração sobre as ressalvas que Rousseau faz a respeito da Filosofia: "*Não há (...) uma mera recusa da Filosofia, mas a recusa da Filosofia como um sistema fechado, feito para a contemplação e compreensão de poucos*" (2002, p. 39).

### **1.3 Principais aspectos de sua Filosofia e de seu Método Dialético-Histórico-Filosófico**

A Filosofia de Jean-Jacques Rousseau, traçando linhas gerais relativas à totalidade da sua obra, apresenta como características principais os ideais de liberdade, de inconformismo às desigualdades, de crítica e de compromisso com os conhecimentos verdadeiros, dentre outros.

Jean-Jacques foi um homem em cuja mente:

Os dois elementos do pensamento - o concreto e o abstrato – estão lado a lado (...), sempre se cruzando, porém nunca inteiramente entrelaçados; cada qual é mantido com intensa convicção, mas independente do outro (VAUGHAN, 2015, p. 189).

Localizada no ambiente da Modernidade, sua maneira de filosofar é fundamental para estudos políticos e pedagógicos na atualidade. Entretanto, apesar das tantas contradições presentes em sua vida e obra, Rousseau foi um pensador que recuperou e proclamou a "totalidade" do homem. Explico.

Ao contrário do dualismo psicofísico de René Descartes, que dividia corpo e mente, razão e sensação, *res cogitans* e *res extensa*, Rousseau viu o ser humano de maneira integrada. A valorização dos sentimentos como algo que faz parte da

totalidade humana é uma inovação a partir de Rousseau. É impossível falar de Rousseau sem pensarmos em "*alguém que pense tanto com a emoção e que viva tão intensamente os sentimentos*" (STRECK, 2008, p. 11).

A paradoxalidade existente na vida e nos escritos de Rousseau apresenta-se como um elemento que compõe este homem que se permite sentir e que reconhece os sentimentos que habitam o seu ser. A valorização das emoções humanas é algo que influenciará a maneira como o pensador genebrino fará seu filosofar. Nas palavras do filósofo: "*Segue-se o coração, e tudo está feito*" (ROUSSEAU, 2005, p. 21).

Entretanto, o reconhecimento das emoções não fará de Rousseau um ser irracional. Pelo contrário, este lado ligado aos sentidos apresentar-se-á como algo que faz parte da sua natureza humana. As emoções podem ser pensadas racionalmente, ao invés de negadas. E este pensar, em conjunto com o sentir, permite que o ser se construa.

A defesa de Rousseau será a de clamar pela sabedoria existente no homem natural. Visto por muitos de uma maneira equivocada, nosso filósofo não preza por uma selvageria irracional. Rousseau foi um grande crítico dos acontecimentos ocorridos na França do século XVIII. Uma de suas maiores críticas diz respeito à exacerbação da razão, que pode ser representada pelos produtos oriundos da ciência, da Filosofia e da arte. Oliveira (2000) diz:

O indivíduo, pensado como ser exclusivamente racional, tratou de buscar o desenvolvimento intelectual a partir de premissas que o fizeram um ser atomizado, completamente desvinculado da natureza, dela distanciando-se totalmente e promovendo o olvido de parâmetros associativos. Nosso autor denuncia justamente o abandono à natureza como fator preponderante na geração e desenvolvimento das desigualdades entre os homens. No entanto, ao utilizar-se de um processo metodológico singular, Rousseau busca analisar o estado de degradação em que se encontra o homem, no intento de fundamentar sua proposta social e política que viria a culminar em *Du Contract Social*.

É possível afirmar que a obra rousseauniana, de maneira geral, apresenta um objetivo bem definido: o de formar o cidadão. Os escritos pedagógicos prestam-se a este papel e os textos autobiográficos fazem a crítica às situações vividas pelo autor.

O método rousseauiano é, antes de mais nada, um filosofar com vistas à sociedade. E, para pensar a sociedade, é preciso conhecer a alma humana. É preciso que se entenda como vivem os homens inseridos nesta sociabilidade. Sobre a importância de se estudar a totalidade dos textos rousseauianos, esclarece Vaughan (2015, p. 112):

Para que se faça justiça a Rousseau é preciso que sua obra seja estudada como um todo. Isso permite esclarecer pelo menos três pontos. O primeiro é que ele, longe de defender uma teoria individualista, é, na verdade, seu crítico mais ferrenho. O segundo é que se interessa pela ação não menos do que pela teoria; é um reformista prático tanto quanto um filósofo político. O terceiro ponto, consequência natural do segundo, é que seus argumentos, longe de serem abstratos, referem-se diretamente a condições que se relacionam com tempo, lugar e antecedentes históricos.

O homem, assim, é visto como um ser dialético: ora se apresenta de uma forma (como uma tese), outrora pode negar totalmente a forma assumida anteriormente (compondo uma antítese de si) e, mais tarde, neste processo de formação incessante, neste eterno devir, pode unir os caminhos trilhados (de tese e de antítese) e se permitir compor uma síntese (que poderá se apresentar como uma nova tese, dando origem a outra antítese, e assim sucessivamente). Vaughan (2015, p. 192), assinala que "(...) a obra política de Rousseau, quando tomada como um todo, apresenta um movimento ininterrupto de um ponto de vista até quase o seu oposto". E sobre si mesmo, este ser dialético, Rousseau revela: "Escrevo a vida de um homem que não mais existe, mas que conheci bem, que nenhuma alma viva conheceu além de mim e que mereceu sê-lo. Este homem sou eu mesmo" (2009, p. 113).

Desta forma, o método filosofante de Rousseau carrega consigo o reconhecimento de que nós, seres humanos, somos seres dialéticos. E, por sermos dialéticos, nossa maneira de filosofar também o será. Assim, conhecedor deste processo dialético que permite construção, destruição e reconstrução dos nossos pensamentos e sentimentos, Rousseau analisa também as implicações da configuração do cidadão para os processos histórico-sociais. No "*Contrato Social*", o filósofo observa a necessidade de que cada indivíduo possa assumir uma

transformação interior que configure a chegada de um novo ser em si que possa deixar de lado os interesses particulares para assumir a causa de um "*todo maior*":

Aquele que ousa empreender a instituição de um povo deve sentir-se com a capacidade para, por assim dizer, mudar a natureza humana, transformar cada indivíduo, que por si mesmo é um todo perfeito e solitário, em parte de um todo maior, do qual de certo modo esse indivíduo recebe sua vida e seu ser; alterar a constituição do homem para fortificá-la; substituir a existência física e independente, que todos nós recebemos da natureza, por uma existência parcial e moral. Em uma palavra, é preciso que destitua o homem de suas próprias forças para lhe dar outras que lhe sejam estranhas e das quais não possa fazer uso sem socorro alheio (ROUSSEAU, 1999b, p. 110).

A dialética rousseuniana fundamenta-se na necessidade de fazer nascer um novo ser social, um ser altruísta, que leve em consideração seus semelhantes e que possa, assim, construir uma sociedade justa e sem dominações. Dent (1996, p. 101) comenta:

Quando Rousseau sublinha a necessidade de transformar cada indivíduo numa parte de um todo maior, o diz com a intenção de que as pessoas superem sua preocupação com interesses estreitos, egoístas, particulares, que as colocam em conflito e competição com outras. Pois enquanto isso continuar sendo a concepção delas de interesse pessoal, nenhuma associação social apropriada pode ser estabelecida, muito menos perdurar, em termos justos e estáveis. As pessoas têm que passar não só a ver mas a sentir que o bem de outrem e o seu bem próprio estão intimamente vinculados, de modo que nunca poderá parecer-lhes realmente desejável lucrar ou progredir à custa de outros. Se adquirirem esse estado de espírito, nunca mais se verão como totalmente separados ou em conflito com os outros; num certo grau, terão assumido o bem e as necessidades dos outros como parte de seu próprio e ampliado sentimento de bem pessoal.

Prosseguindo nesta tentativa de expor o método rousseuniano, sobre o modo como redigia seus textos, Rousseau relata que, também para esta tarefa, o ambiente natural é fundamental:

(...) o campo é o meu gabinete; o aspecto de uma mesa, do papel e dos livros causa-me tédio, o aparato do trabalho desencoraja-me, se sento para escrever, nada encontro, e a necessidade de ter espírito me retira dali. Lanço meus pensamentos esparsos e sem sequência sobre pedaços de papel, em seguida, costuro tudo aquilo como posso e é assim que faço um livro. (...) Sinto prazer em meditar, procurar, inventar, o que é desagradável é pôr tudo em ordem (...) (2009, p. 87).

Com algumas influências cartesianas, Rousseau apresenta outras regras que podem ser caracterizadas como um método para encontrar verdades. No *Prefácio de Narciso*, o filósofo alerta-nos para a importância de cremos naquilo que dizemos, a menos que suas ações o desmintam; não universalizarmos uma máxima a partir de ações humanas; e reitera o papel fundamental da coerência, através da relação entre teoria e prática. Fala-nos, ainda, da importância de distinguirmos os tipos de conhecimento, ressaltando que nem sempre o conhecimento científico é verdadeiro. E, como de costume, reitera a necessidade de não nos deixarmos levar por sentimentos inferiores como a inveja, o ciúme e a comparação e, ao invés disso, cultivarmos nossas virtudes e costumes. Proponho esmiuçarmos tais regras citadas acima.

Sobre a regra: "*desde que um homem fale seriamente, se deve supor que creia no que diz, ao menos que suas ações ou discursos o desmintam*" (ROUSSEAU, 1999a, p. 291), o filósofo ressalta a importância de, em alguns momentos, confiarmos na palavra de quem diz. Tal atitude, a princípio um tanto dogmática, é fundamental para que se conheça algo, pois, se levarmos o ceticismo às últimas consequências, não há como conhecer. No caso de Rousseau, esta máxima é explanada com o intuito de defender-se das acusações sofridas especialmente com a publicação de *Discurso sobre as Ciências e as Artes*.

Prosseguindo, na próxima regra do método, Rousseau proclama que "*a razão mostra-nos o objetivo e as paixões desviam-nos dele*" (1999a, p. 291). Sendo assim, tratando-se de máximas teóricas, o autor ressalta que as ações humanas não são suficientes quando se pretende encontrar um conhecimento verdadeiro. O ser humano consiste em alguém dotado de sentimentos, que também ditam os rumos

das suas ações. Muitas vezes, tais sentimentos são egoístas e implicam em ações da mesma espécie. São muito raras as pessoas capazes de levar uma vida de acordo com o que se acredita. Sendo assim, a ciência é vista como uma necessidade deste ser imperfeito e corrompido, distante da sabedoria do ambiente natural.

Outra regra do método rousseauiano consiste em uma decorrência da anterior. Na sociedade civil, não podemos universalizar máximas a partir de ações humanas. Entretanto, isto não seria o ideal de conduta a se seguir. Seria muito melhor se pudéssemos ser coerentes entre nossas teorias e nossas práticas. Por mais que uma teoria não possa ser desqualificada se a prática não for com ela coerente, deveríamos perseguir a congruência entre o par teoria/ prática. Na "*Carta a Christophe de Beaumont*", Rousseau também realiza uma crítica à inconformidade existente nas ações *versus* discursos e teorias dos homens com os quais conviveu:

Tenho muita vontade, Senhor Arcebispo, de seguir aqui meu método habitual e apresentar a história de minhas idéias como única resposta a meus acusadores. (...)

Tão logo fui capaz de observar os homens, eu os via agir e os ouvia falar; depois, percebendo que suas ações não se assemelhavam a seus discursos, procurei a razão dessa diferença (...) (2005, p. 78).

Adiante, podemos atribuir ainda como regra do método rousseauiano a necessidade de diferenciarmos os tipos de conhecimento e de nos alertarmos para o fato da ciência nem sempre apresentar conhecimentos verdadeiros. Assim como os seres humanos, falhos e corrompidos dentro da sociedade civil, a ciência também deve ser vista com olhares atentos. Entretanto, Dent (1996, p. 112) alerta-nos que:

Não se pense que Rousseau favorece a redução das pessoas a um estado de ignorância e estupidez. As espécies de virtude humana que ele louva requerem um adequado entendimento das relações humanas e das necessidades da sociedade. A hostilidade dele é contra a elaboração da investigação erudita de molde a convertê-la numa arte refinada que só serve para satisfazer a vaidade dos seus praticantes.

É constante a crítica que Rousseau realiza às relações de vaidade, cobiça, inveja, ciúme, comparação, entre outras. Tais relações, típicas de uma sociedade civil corrompida, impedem que o homem cultive suas virtudes e se comprometa com ideais epistemológicos relativos a conhecimentos verdadeiros. Rousseau, ojerizado com a experiência de conviver e observar tais relações, busca como alternativa a misantropia, vista por ele como um mecanismo de fuga destes relacionamentos doentios. Nas suas palavras: "*Reduzido a mim mesmo, eu me nutro, é verdade, de minha própria substância (...)*" (2014b, p. 104).

Por fim, na tentativa de concluir esta exposição sobre as características que compõem o método epistemológico de Jean-Jacques Rousseau para encontrarmos verdades, nosso autor mostra, de forma prescritiva, o que se deve fazer para ter êxito nas ações e, ainda, alcançar a felicidade, vista como o objetivo final de todos os seres humanos. Nas palavras de Rousseau:

O objetivo da vida humana é a felicidade, mas quem de nós sabe como atingi-la? Sem um princípio, sem uma meta segura, vagamos de desejo em desejo, e os que conseguimos satisfazer deixam-nos tão longe da felicidade quanto estávamos antes de obter qualquer satisfação. Não temos uma regra invariável nem na razão, à qual faltam sustentáculo, apoio e consistência, nem nas paixões, que sem cessar se sucedem e se destroem mutuamente. Vítimas da cega inconstância de nossos corações, o gozo dos bens desejados só abre caminho para penas e privações; tudo o que possuímos só serve para nos mostrar o que nos falta, e, por não saber como se deve viver, morremos todos sem ter vivido. **O único meio de ficarmos livres dessa dúvida terrível é estendê-la por um tempo além de seus limites naturais, desconfiar de todas as nossas inclinações, estudar a nós mesmos, levar ao fundo de nossa alma a chama da verdade, examinar por uma vez tudo o que pensamos, tudo o que acreditamos, tudo o que sentimos, e tudo o que devemos pensar, sentir e acreditar para sermos felizes tanto quanto o permite a condição humana** (2005, p. 146, grifos meus).

Enfim, tudo o que devemos fazer, de acordo com o método de Rousseau é seguir os ditames do exercício do filosofar, da verdadeira Filosofia, que, antes de se

corromper à prática de muitos filósofos, em sua origem carrega consigo a busca incessante da *chama da verdade*.

## **2. Proposições para o Exercício do Filosofar a partir de uma leitura hermenêutica de Rousseau**

Nos “pilares que sustentam” o grandioso empreendimento da Educação, há um forte elemento a ser considerado: o de que não há projeto educacional que resulte em um produto final, concluso e acabado. A Educação consiste, assim, em um plano permanente. Não há sujeitos que não possam se aprimorar, que não tenham algo a aprender, que não possuam a capacidade de ensinar e de se tornarem serem melhores. Sendo assim, onde há vida, há possibilidade de aprendizado e de transformação. E esta tarefa cabe a cada um de nós. Diz Rousseau: *“Ninguém pode escrever a vida de um homem a não ser ele mesmo. Sua maneira interior de ser, sua verdadeira vida só ele a conhece (...)”* (2009, p. 94).

Nós, seres humanos, somos devires. Somos seres dialéticos. Somos e não somos. Somos inacabados e inconclusos. Apesar da desigualdade entre os homens, somos responsáveis por aquilo que somos e pelo que nos tornamos. Não somos seres estáticos, estamos em permanente desenvolvimento e em constante movimento. E, justamente esta capacidade de mudança é o que faz com que possamos desenvolver nossa formação.

São incontáveis os elementos que compõem a formação humana de um indivíduo. De cada experiência vivida, há a possibilidade de se extrair potenciais formadores daquilo que somos e do nosso vir a ser. Dentre tantos, no contexto educacional – e especialmente no âmbito do exercício do filosofar, desenvolvido pelo Ensino de Filosofia – existem pontos que merecem destaque. Neste capítulo, me disponho a desmembrar quatro categorias a partir de uma leitura hermenêutica de Rousseau, como importante filósofo iluminista que foi. São elas: a criticidade, a curiosidade (e sua correlata criatividade), liberdade e afetividade.

### **2.1 Criticidade: pressupostos oriundos da obra de Jean-Jacques Rousseau**

Nicola Abbagnano define a crítica da seguinte forma:

A crítica assim entendida (...) constituía a aspiração fundamental do iluminismo, que, decidido a submeter todas as coisas à crítica da razão, não se recusava a submeter a própria razão à crítica, para determinar seus limites e eliminar de seu âmbito os problemas fictícios (2007, p. 260).

Embora o termo *crítica* tenha sido introduzido na História da Filosofia por Immanuel Kant, aparecendo como um "*verdadeiro tribunal para todos os conflitos da razão*" (KANT, 1999, p. 450), a ideia que dá força ao conceito já aparece em Rousseau. Sabe-se que Kant foi leitor da obra rousseauiana e que as teses kantianas carregam no seu conteúdo muitas influências dos escritos de Jean-Jacques.

O conceito *crítica*, no panorama da Educação, remete a outra importante categoria: a autonomia. Sem sombra de dúvidas, um indivíduo crítico possui um potencial maior de desenvolvimento livre, emancipador e esclarecido do que um ser acrítico. Sobre as demais categorias eleitas a serem trabalhadas neste livro – curiosidade e afetividade – a crítica também possui relações. No que tange à curiosidade, a crítica pode despertar no indivíduo o pensar curioso. E no que diz respeito à afetividade, resta lembrar que, apesar dos julgamentos críticos basearem-se na atividade racional, é sabido que nossas relações afetivas nunca se desvinculam totalmente dos objetos a serem analisados.

Crítica envolve pensamento e reflexão. Consiste na capacidade de julgar algo, analisando um objeto por múltiplos ângulos. Exige, ainda, um retorno ao pensamento já pensado com a função de "filtrá-lo", de separar "o joio do trigo", de organizar as ideias, assumindo uma postura autêntica que só é desenvolvida a partir de tal exercício. Um indivíduo que critica é alguém que analisa algo e consegue posicionar-se perante o objeto analisado. Sendo assim, o ser crítico pode levar ao ser autônomo, livre e emancipado. E a descoberta do ser crítico coincide ainda com a descoberta de si, de um autoconhecimento necessário para a construção de sua emancipação e de sua felicidade. Rousseau diz: "*De que serve buscar a felicidade na opinião de outrem, se podemos encontrá-la em nós mesmos?*" (2010a, p. 42).

Na obra rousseauiana, a crítica faz-se presente constantemente: tanto a partir da biografia do autor, quanto pelos seus escritos, a criticidade é uma

peculiaridade do filósofo genebrino. Criticidade, num sentido direcionado à Educação e com vistas ao exercício do filosofar, envolve o “ensinar a pensar”.

É lógico que todos nós pensamos, sem que ninguém precise nos ensinar. Temos, por vezes, pensamentos bobos, fúteis e triviais e obedecemos a ordens e dogmas estabelecidos; entretanto, por mais que sejam pensamentos não tão elaborados, os mesmos continuam sendo pensamentos. Todavia, o pensamento que esperamos que nossos alunos e educandos tenham são pensamentos de um nível superior ou de um patamar diferenciado em termos de articulações ou conexões que podem fazer com o que aprendem. Ou seja, pensamentos que tenham sido avaliados previamente e que sejam autênticos; ao invés de meras reproduções dos pensamentos de outras pessoas. Quanto a isto, vale o exemplo que Rousseau nos fala sobre como educaria seu aluno imaginário, o *Emílio*:

Submisso em tudo a uma autoridade sempre a ensinar, o vosso nada faz a não ser quando lhe dizem; não ousa comer quando tem fome, nem rir quando está alegre, nem chorar quando está triste, nem mostrar uma mão em vez da outra, nem mexer o pé a não ser como lhe é prescrito; logo ele não ousará respirar a não ser de acordo com vossas regras. Em que quereis que ele pense, se pensais tudo por ele? (2014, p. 138).

Assim, fica evidente que a criticidade, vista como um pensamento próprio do sujeito pensante, anuncia também o pensar livre e autônomo. É fundamental, desta forma, que nós, educadores, ensinemos aos nossos alunos a pensar criticamente e os auxiliemos, lembrando a maiêutica socrática, a parturiar ideias, com vistas à construção de uma coletividade mais harmoniosa.

Jean-Jacques Rousseau foi um homem que viveu a criticidade de maneira intensa e constante. Aspectos biográficos do autor – descritos tanto por seus comentadores, quanto por ele próprio – mostram-nos bons exemplos desta afirmação. Rousseau foi um filósofo crítico, tanto em função da obra que desenvolveu, quanto em função da forma como se posicionava nas situações que enfrentava. Sobre a forma como Rousseau exercia seu pensamento:

Ele nega e destrói na ética e na política, na religião, na literatura e na filosofia, as formas estabelecidas que encontra – mesmo correndo o risco de fazer o mundo afundar novamente em seu estado original informe, no estado de “natureza”, abandonando-o assim em certo sentido ao caos. Mas em meio a esse caos que ele próprio provocou, a sua força criadora singular se manifesta e se impõe (CASSIRER, 1999, p. 38).

De acordo com as palavras de Cassirer, podemos perceber que a criticidade era algo intrínseco ao pensamento e à vida de Rousseau. Crítica envolve, em um primeiro momento, a destruição de ideias oriundas do senso comum e de oratórias dogmáticas e falaciosas. Posteriormente, ela impõe que se realize julgamentos, com a finalidade de ponderar os polos de uma questão. No meio deste processo, a reflexão, vista como um “pensar sobre o pensar”, aparece inúmeras vezes. Então, somente através deste minucioso processo é possível apresentar uma ideia bem elaborada a respeito de algo, oriunda desta “força criadora singular” que, aqui, nomeamos *criticidade*.

Certo dia, ao realizar uma de suas caminhadas, Rousseau depara-se com um exemplar do *Mercure de France*, onde lê a proposta de um concurso, organizado pela Academia de Dijon. O certame premiaria a quem melhor respondesse à seguinte pergunta: *Si les rétablissement des sciences et les arts a contribué à épurer les mœurs*. Sobre o processo de escrita do primeiro discurso, podemos perceber o exercício, nada fácil, da criticidade, em que Rousseau narra:

Trabalhei nesse discurso dum modo tão singular, e que empreguei também em quase todas as minhas outras obras. Consagrei-lhes as insônias das minhas noites. Meditava na cama, de olhos fechados, e virava e revirava os períodos na cabeça, com um sacrifício incrível; depois, quando conseguia ficar satisfeito com eles, depunha-os na memória até que os conseguisse gravar no papel (2008, p. 323).

De acordo com as palavras de Rousseau, percebemos o quão “doloroso” é o processo de criticidade. Entretanto, assim como um parto, retornando a Sócrates, é imensamente gratificante quando se percebe a construção de um pensamento seu,

autônomo e identificador do indivíduo. No caso de Rousseau, se analisarmos a forma da questão proposta pela Academia de Dijon, podemos perceber que ela consiste em uma pergunta diretiva. Ou seja, era esperada uma resposta afirmativa, condizente com a exaltação dos propósitos científicos, congruente com os ideais iluministas. Entretanto, o filósofo responde à questão por outro viés: negando o fato de que as ciências e as artes teriam contribuído para o aprimoramento dos costumes<sup>32</sup>.

Podemos apontar, neste caso, um dos primeiros fatos em que Rousseau posicionar-se-ia como um filósofo crítico. Ao escrever o *Discours sur les Sciences et les Arts*, o filósofo genebrino realiza uma enorme crítica à forma como a civilização europeia vinha conduzindo sua caminhada em busca de dias melhores e mais avançados.

Mas, Rousseau avança ainda mais. O *Primeiro Discurso*, assim como o sucesso da ópera *Le Devin du Village*, deram-lhe visibilidade e notoriedade. Ao passar a frequentar os ambientes onde a "nata" cultural francesa reunia-se, o pensador realiza uma crítica à Filosofia e aos doutos filósofos (e anuncia que não se identifica como um deles, mas sim como um homem simples, capaz de julgar a razão sem preconceitos e sem o olhar corrompido da sociabilidade):

Meus raciocínios são menos baseados em princípios do que em fatos, e creio não poder colocar-vos em melhor situação para julgá-los do que vos trazendo com frequência alguns exemplos das observações que os sugerem para mim (ROUSSEAU, 2014, p. 124).

Rousseau observa que os ambientes frequentados pelos "doutos filósofos" eram impregnados de imensa vaidade, erudição e de outros elementos que não seriam admiráveis no processo de aprimoramento de costumes. Assim, reafirma seu pensamento de que não é a evolução das ciências e das artes que levará os homens a se tornarem seres humanos melhores. Destaco que, para quem convive em um ambiente como este, não é nada trivial alguém realizar determinada crítica. O que se esperaria era que o pensador se identificasse com os demais filósofos e os defendessem. Mas, se assim o fosse, não estaríamos falando de Jean-Jacques

---

<sup>32</sup> Já fizemos menção a este *Discurso* anteriormente.

Rousseau. Nas palavras do autor:

Consultei os filósofos, folheei seus livros, examinei suas diversas opiniões. Achei-os todos altivos, peremptórios, dogmáticos, mesmo em seu pretensão ceticismo, nada ignorando, nada provando, zombando uns dos outros, e esse ponto, comum a todos, pareceu-me o único sobre o qual todos tinham razão. Triunfantes quando atacam, não têm vigor ao se defenderem. Se ponderares as razões, verás que só as têm para destruir; se contares as palavras, cada um está reduzido à sua; só entram em acordo para discutir; escutá-los não era a maneira de sair de minha incerteza.

Compreendi que a insuficiência do espírito humano é a primeira causa dessa prodigiosa diversidade de sentimentos, e que o orgulho é a segunda. (...) ignoramos a nós mesmos; não conhecemos nem nossa natureza, nem nosso princípio ativo; mal sabemos se o homem é um ser simples ou um ser composto (...). Através desse mundo imaginário, cada qual abre para si mesmo um caminho que acredita ser o certo (...)

Mesmo que os filósofos estivessem em condições de descobrir a verdade, quem deles se interessaria por ela? Cada um sabe muito bem que seu sistema não tem melhores fundamentos do que os outros, mas defende-o porque lhe pertence (...). Onde está o filósofo que, por sua glória, não enganaria de bom grado o gênero humano? (...) O essencial é pensar de modo diferente dos outros. Entre os crentes, ele é ateu; entre os ateus, ele seria crente" (2014, p. 375-376).

### **2.1.1 Importância da criticidade para a formação humana do indivíduo e para a construção de uma sociedade mais consciente de seu papel**

Se partirmos da premissa de que uma sociedade é composta por ações, construções e projetos humanos, torna-se relevante pensarmos que a formação individual dos cidadãos representa um papel fundamental para a elaboração de um ambiente social mais digno, consciente e autônomo. Temos, aí, uma via de mão dupla: de um lado, a sociedade é composta pelos fazeres humanos e, de outro, os humanos são compostos pelas vivências sociais.

Rousseau assinala que o homem é bom por natureza, mas é corrompido pelos ambientes sociais. Assim, questionamentos se fazem pertinentes: como fazer com que os seres humanos possam sair deste estado de corrupção causado pela sociedade? Como construir uma sociedade melhor, a partir das ações individuais? Conforme o autor: “É preciso estudar a sociedade pelos homens, e os homens pela sociedade; quem quiser tratar separadamente a política e a moral nada entenderá de nenhuma das duas” (ROUSSEAU, 2014, p. 325). E, nesse contexto, a educação aparece como uma peça central, como um “elo”, capaz de encaminhar os indivíduos no enorme “quebra-cabeças” da sociabilidade. Ela é uma necessidade: o homem precisa ser educado. Somente a educação poderá libertar o homem de suas “amarras” sociais, bem como, o grande sentido a que ela se propõe é o de transformar a sociedade em um ambiente melhor para os homens, como nos assinala Vaughan (2015, p. 198):

Se os primeiros esforços no sentido de uma reforma são frágeis e imperfeitos, Rousseau ainda tem fé em que o futuro reserva algo melhor. (...) Se coloca a educação à frente dos deveres políticos, é porque vê nos jovens a única esperança de uma regeneração definitiva do Estado.

Quando Rousseau escreveu *Emílio ou Da Educação*, (bem como seus demais escritos pedagógicos, o *Projeto para a Educação do Senhor de Saint-Marie e Emílio e Sofia ou Os Solitários*), propôs um modelo de educação articulado com seus escritos relacionados à política (*O Contrato Social* e *O discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*). O filósofo visa formar Emílio (o indivíduo, seu aluno imaginário) para a consciência da vontade geral (onde o indivíduo configura-se como cidadão). Sendo assim, novamente, de acordo com Vaughan (2015, p. 124), Rousseau assume uma postura reformista, pois:

(...) ninguém contestará que o objetivo de Rousseau era preparar o caminho para uma reforma política. Seu ataque generalizado não se dirige contra qualquer forma de governo, mas contra a sociedade civil como tal. Para um reformista, o único remédio possível, em tais circunstâncias, seria exigir o retorno ao estado de natureza. Era o caminho que a opinião popular e críticos vivazes esperavam

que Rousseau propusesse; trata-se de um remédio que ele mesmo repudia expressamente como impensável e absurdo.

Poderíamos, ainda, refletir acerca dos questionamentos sobre como construirmos um projeto social condizente com os princípios de liberdade e emancipação dos sujeitos. Sabemos que a educação representa o caminho a ser seguido, com forte ênfase no cuidado em relação à formação humana dos indivíduos. A criticidade pode ser vista como uma grande ferramenta capaz de fazer com que cada ser humano possa ser o senhor da sua história, da sua formação, de seu projeto educativo e da sociedade em que vive; visto que, por meio dela, o indivíduo é capaz de alcançar a liberdade do seu pensamento e, conseqüentemente, de sua vida. Somente seres livres são capazes de construir uma sociedade justa e igualitária. Só é possível julgar as ações humanas se estas forem cometidas em liberdade. E a liberdade, num sentido pleno, é que propicia a existência de pensamentos livres, ou seja, inclui a criticidade. Sendo assim, abdicar da criticidade equivale a abrir mão da liberdade. Quanto a isto, Rousseau adverte, em seu *Contrato Social*:

Renunciar à liberdade é renunciar à qualidade de homem, aos direitos da humanidade, e até aos 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 (1999, p. 62).

Entretanto, pode ocorrer de alguém tido como prisioneiro conseguir manter seu potencial crítico. Todavia, o cerceamento da liberdade implica na diminuição da criticidade. A falta de liberdade não oferece muitas opções a não ser a obediência. Já um indivíduo livre é capaz de escolher entre milhares de possibilidades e tais escolhas necessitarão de pensamentos críticos. Sobre a educação de jovens, Paulo Freire (1996, p. 105) assinala que:

A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado. É claro que, nem sempre, a liberdade do adolescente faz a melhor decisão com relação a seu

amanhã. É indispensável que os pais tomem parte das discussões com os filhos em torno desse amanhã. (...) É preferível, para mim, reforçar o direito que tem a liberdade de decidir, mesmo correndo o risco de não acertar, a seguir a decisão dos pais. É decidindo que se aprende a decidir. (...) Não há decisão a que não se sigam efeitos esperados, pouco esperados ou inesperados. Por isso é que a decisão é um processo responsável.

Ainda no *Contrato*, Rousseau expõe os princípios de uma sociedade democrática que se consolida através dos fundamentos da vontade geral dos cidadãos. Poderíamos perguntar: como um indivíduo chega até a consciência da vontade geral? Dado que a vontade geral é dinâmica e sua dinamicidade exige o diálogo, o contraponto, a discussão fundamentada, em suma, a criticidade, podemos concluir que somente através de uma grandiosa crítica a respeito da sociedade, da moralidade e de si mesmo é que alguém pode chegar até o entendimento dos fundamentos necessários para a vivência em uma coletividade. A sociedade é má, mas pode restituir-se a partir do contrato. E o contrato, visto como um ato consciente, só poderá ser feito por pessoas que tenham realizado um exercício crítico previamente.

Assim, a crítica consiste em uma expressão da razão e da consciência, exige a racionalidade. A reflexão filosófica que, a nosso ver, é o grande pilar sustentador da criticidade precisa constar em nossa atuação como intérpretes dos fatos que a vida nos apresenta. A criticidade torna o ser humano agente pró-ativo de sua vivência temporal, pois pode partir de momentos passados, pensar o momento atual e projetar situações futuras. Pressupõe a educação, pois vivemos em uma sociedade que tende a princípios dogmáticos. É um elemento altamente formativo: responsabiliza e autentica o indivíduo, pois, se pensarmos previamente sobre nossos atos, podemos nos tornar "senhores de nossas vidas". E, conseqüentemente, interfere nas relações sociais que iremos manter com outros seres que ocupam o mesmo ambiente que nós. Severino sintetiza os perigos que uma educação privada de criticidade pode correr:

A ausência de uma iniciativa pedagógica destinada a suscitar uma reflexão sistemática, envolvendo uma dimensão crítica, não evita o exercício do

pensamento. Só que este vácuo será ocupado por um pensar alienado e dogmático, fortemente ideologizado. (...) na falta de uma filosofia crítica, avança-se uma racionalização dogmática, sonogando-se aos estudantes uma perspectiva de abordagem mais sistemática e crítica da realidade histórica dos homens (SEVERINO, In: BATTESTIN; DUTRA, 2015, p. 38).

Assim, a desigualdade entre os homens e toda sorte de males sociais é fruto da busca da vontade individual ou da vontade da maioria que se faz pelo argumento, pela retórica, pelo convencimento e que não se encontra de acordo com os princípios da vontade geral – tampouco com ideais de criticidade.

Sendo assim, a criticidade é, então, algo indispensável para o filosofar, para o despertar do homem de um entorpecimento, de uma visão ingênua diante do mundo, dos outros homens e de si mesmo<sup>33</sup>. Fundamental, portanto, para o combate das desigualdades entre os homens e para a emancipação dos sujeitos; dado que o sujeito emancipado só é constituído após lutas, por se encontrar, inicialmente, inserido em perspectivas de dominação.

### 2.1.2 Emílio: um modelo de Educação condizente com princípios críticos

Para expor seus princípios relativos à Educação, Jean-Jacques Rousseau escreveu um tratado que revolucionaria a maneira como a Pedagogia se constituiria enquanto ciência. A obra direciona-se não apenas a docentes, mas também a mães e quaisquer pessoas que optem por trabalhar na área da educação. O personagem principal, *Emílio*, como sabemos, é um aluno imaginário de Rousseau. A ideia do autor, entretanto, não se limita somente à educação deste discente fictício. Propõe que a pedagogia exposta neste tratado apresente princípios de uma educação universal e cosmopolita, direcionada a qualquer aluno, em qualquer parte do mundo, inserido em quaisquer tipos de cultura ou classe social. Nas palavras do filósofo:

---

<sup>33</sup> O conceito *crítica* foi explorado em minha dissertação de Mestrado, onde esta ideia está presente e outros delineamentos acerca da criticidade são expostos. Para maiores informações a respeito, vide CORRÊA, Letícia Maria Passos. **Ensino de Filosofia: um Estudo de Caso**. Pelotas: Editora e Gráfica da Universidade Federal de Pelotas, 2012.

Para mim, basta que em toda parte onde nasceram homens se possa fazer deles o que proponho; e que, tendo feito deles o que proponho, se tenha feito o que há de melhor, tanto para eles próprios quanto para os outros (ROUSSEAU, 2014a, p. 6).

Em geral, Emílio é educado com ideais de liberdade. Liberdade para ser o que se é e encontrar-se com sua própria natureza. Entretanto, uma leitura apressada da obra rousseauiana poderia dar a entender que a liberdade que Rousseau propõe consiste em deixar o educando fazer o que quiser, sem impor limites. Ledo engano. Rousseau, ao educar seu aluno imaginário, propõe uma educação negativa, em um primeiro momento. Mas, concomitantemente, apresenta-se como um educador diretivo: aquele que mostra caminhos, impõe limites, dá exemplos, etc. E que, principalmente, aposta na reflexão crítica de seu aluno imaginário. Pissarra, a respeito de Rousseau e a liberdade, fala:

Sou livre para escolher o que quero fazer; o bem e o mal são de autoria do próprio homem, que encontra céu e inferno aqui mesmo (...).

Igualmente é a voz interior que será capaz de nos conduzir nas regras de conduta: só a voz da consciência pode orientar-nos na justiça e na virtude, escolhendo livremente entre o bem e o mal; não são os outros que me farão conhecer o bem, mas a razão. A possibilidade de escolha entre o certo e o errado é tão-somente uma prerrogativa humana, sendo o mal ou o bem resultado não apenas do nosso livre-arbítrio e não de Deus. A consciência será o guia infalível da liberdade para se conduzir segundo a natureza, isto é, segundo a vontade de Deus, e portanto para levar-nos à felicidade. Consciência, liberdade e razão são as máximas morais (2002, p. 70-71).

A voz interior que constitui a consciência é aquela bem examinada racionalmente, ou seja, é a voz crítica. O senso crítico livre proporciona tanto no *Emílio*, quanto em todos aqueles que forem criados segundo seu modelo, a possibilidade de escolha entre o bom e o mau caminho. Proporciona, então, a responsabilidade moral sobre suas ações humanas. O mal, assim, não é fruto de uma ordem metafísica, mas apenas mero produto humano; oriundo da capacidade

consciente do homem de fazer suas escolhas segundo sua capacidade crítica-racional.

A proposta educacional de *Emílio ou Da Educação* é a de sempre educar a vontade do pupilo (vontade particular) para que seja consciente e/ou coincidente coma vontade geral. Através da criticidade, vista como uma reflexão prévia, como um “filtro” que se propõe a pesar os prós e os contras, os argumentos e contra-argumentos, o aluno vai aprendendo a construir seus pensamentos em prol da vontade geral. Danilo Streck (2008, p. 27) explica a relação entre o conceito de vontade geral com os propósitos educacionais:

Na vontade geral, estão reunidas todas as vontades individuais e, essa mesma vontade geral, por sua vez, garantirá a liberdade individual. Estão assim colocadas as bases para o contrato social moderno, o qual, nas últimas décadas, passou a ser denunciado como um contrato de homens, de homens brancos e de homens desraizados da natureza.

O contrato social está colado à educação. As duas obras, *Emílio* e *O contrato social*, são escritas no mesmo ano (1762), e toda educação do *Emílio* é conduzida para que ele possa, no fim, viver numa sociedade regida pelo contrato.

Ao refletirmos sobre as diretrizes formativas a que Rousseau dedica-se, é inegável que a educação que oferece não se restringe somente à educação do Emílio, seu aluno fictício. O filósofo vai além de seu tempo e do lugar onde vive e propõe um modelo de educação universal, que seria válido em todos os tempos e em todos os lugares. Sua obra, *mutatis mutandis*, assim, ainda se faz primordial para os parâmetros que nos instigam a pensar a educação contemporânea – no nosso caso, a educação brasileira. A obra *Emílio*, bem como o *Discurso sobre as ciências e as artes*, proporciona momentos críticos riquíssimos, fundamentais para pensarmos nosso momento hodierno. Em tempos em que há a ideia contemporânea de supervalorização da ciência e da tecnologia, em que há ideologias pragmáticas e neoliberais de que os saberes devem ser totalmente práticos visando o impulsionamento do progresso, em que pesquisas do campo da Bioética mostram que nem sempre a ciência representa o melhor caminho a ser seguido, faz-se mister

que retomemos algumas questões rousseauianas. Nosso mundo atual, permeado pelo consumo e marcado pelo mercado, pelo imediatismo e pela efemeridade, carece de criticidade. Carece de *Emílios*, de pessoas que exerçam a crítica de uma maneira intensa. Nosso tempo, assim como o de Rousseau, demonstra a ideia de que é muito mais confortável passar a vida sem questionar o *status quo*, do que exercer o raciocínio crítico.

Da mesma forma, nosso tempo, com forte ênfase mercantilista, aponta para um individualismo que gera exclusões de toda parte, que corrobora com a desigualdade e que deve, portanto, ser combatido. E a criticidade pode, assim, levar ao entendimento da consciência da vontade geral, apontando, então, através da educação, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, conforme nos assinala Vaughan (2015, p. 138): "*De fato, uma vez aceita a ideia de "eu comum", segue-se necessariamente a ideia de "vontade geral", a um só tempo a unidade interna e o órgão específico desse novo eu*".

### 2.1.3 Práticas pedagógico-críticas a partir de elementos rousseauianos

A exemplo do *Emílio* de Rousseau, podemos extrair algumas indicações metodológicas para o exercício crítico do filosofar, que pode ser mediado pelo Ensino de Filosofia. São elas:

- Rousseau propõe que o pensamento crítico seja desenvolvido a partir/para a prática e que consista em um exercício realizado e conquistado pelo discente. Para o pensador genebrino, de nada adianta doarmos ideias "prontas" ao nosso aluno. É necessário que o educando as descubra por si próprio, ou seja, "*conseguimos noções bem mais claras e bem mais seguras das coisas que aprendemos por nós mesmos do que das que recebemos dos ensinamentos de outrem*" (ROUSSEAU, 2014a, p. 230) e que possa enxergar que a Filosofia está em tudo o que diz respeito ao ser humano. Assim, é preciso filosofar a partir daquilo que o cotidiano requer de nós e com vistas ao trabalho produtivo, ao invés de propormos uma educação descontextualizada daquilo que o jovem aprendiz experiencia. Nas palavras de nosso autor:

Se, em vez de colar uma criança nos livros, eu a ocupar numa oficina, suas mãos trabalharão em prol de seu espírito; tornar-se-á filósofa acreditando ser apenas uma operária. Finalmente (...) veremos como dos jogos da filosofia podemos elevar-nos às verdadeiras funções do homem (ROUSSEAU, 2014a, p. 231).

O Ensino de Filosofia, visto como uma mediação<sup>34</sup> ao exercício do filosofar, proporciona o experimento e o desenvolvimento da criticidade do educando, através das práticas escolares. Sobre o papel da Filosofia e a sua relação com a práxis, comenta Pagni:

(...) a filosofia seria não propriamente o fundamento da teoria pedagógica que, por sua vez, orientaria a ação educativa, mas uma atitude geral e uma articuladora dos nexos que se operam e dos sentidos que se descobrem na educação, com o intuito de tornar os problemas aí experimentados objetos de reflexão de seus agentes e, nesse processo reflexivo, de propiciar um pensamento que lhes seja educativo (2014, p. 75).

- A criticidade não consiste em uma tarefa fácil e realizada de maneira apressada e imediata. Seja qual for o conteúdo que se quiser analisar criticamente, certamente, há um árduo trabalho a ser feito. Sendo assim, é fundamental que ensinemos nossos alunos as tarefas que a crítica pressupõe e para julgarmos algo, precisamos de um minucioso exame crítico feito previamente. Para Rousseau, criticidade pressupõe precisão, distinção, comparação, avaliação e outros elementos:

Que precisão de crítica é-me necessária para distinguir as peças autênticas das supostas, para comparar as objeções com as respostas, as traduções com os originais, para avaliar a imparcialidade das testemunhas, seu bom senso, suas luzes, para saber se nada foi suprimido, acrescentado, transportado, mudado, falsificado, para levantar as contradições que permanecem, para avaliar que peso deve ter o silêncio dos adversários sobre os fatos alegados contra eles, se essas

---

<sup>34</sup> O conceito mediação é empregado por mim a partir da definição de Severino, que o descreve como "(...) um elemento de que nos servimos para apreender o sentido de um outro elemento, ao qual não podemos ter acesso direto" (1994, p. 46).

alegações chegaram ao conhecimento deles, se deram importância suficiente a elas para se dignarem responder, se os livros eram bastante comuns para que os nossos chegassem até eles, se tivemos bastante boa-fé para fazer com que os deles circulassem entre nós e para neles deixar suas mais fortes objeções tais como eles as haviam formulado (ROUSSEAU, 2014a, p. 423).

- Rousseau, em vários momentos de sua obra, é contraditório. Se em alguns momentos, propõe que esqueçamos os livros e que não os demos às crianças, em momentos da sua autobiografia ele valoriza o papel da leitura filosófica. Ligando a obra rousseauiana ao Ensino de Filosofia, poderíamos dizer que as leituras de obras filosóficas podem oferecer aos alunos um enorme “leque” de ideias, com a finalidade de que o aluno possa, a partir delas, formular a sua própria identidade. Para exercermos a criticidade, em um primeiro momento, necessitamos nos apropriar do assunto a ser analisado. Sendo assim, neste primeiro instante, o aluno é um receptor passivo que conhece o método filosófico e experimenta os pensamentos dos filósofos consagrados. Com o Ensino de Filosofia não se espera, assim, que o jovem seja um mero consumidor dos pensamentos dos grandes filósofos, decorando-os e reproduzindo-os. Assim, em um segundo e decisivo momento, o aluno passa a ser protagonista do cenário filosófico, agindo ativamente ao exercer sua capacidade de julgamento crítico. Espera-se, então, que o educando, a partir de suas leituras e experiências filosóficas, possa formar o seu próprio pensamento crítico a partir da experiência de outros filósofos. No caso de Rousseau, o autor relata que:

Ao ler cada autor, resolvi adotar todas as suas idéias sem lhes misturar as minhas nem as de outrem e sem nunca discutir com ele. Disse comigo: começemos por formar um armazém de idéias, verdadeiras ou falsas, mas claras, esperando que minha cabeça fique bem provida delas para poder então comparar e escolher. Esse método não deixa de ter inconvenientes, eu o sei, mas deu resultados quanto ao desígnio de me instruir. No fim de alguns anos, passados a pensar exatamente somente com idéias dos outros, sem refletir, por assim dizer, e quase sem raciocinar, vi-me de posse de um grande fundo de aquisições para me bastar a mim mesmo, e pensar sem socorro de outrem. E quando as viagens e os negócios me tiraram os meios de consultar livros, divertia-me em recordar e comparar o

que lera, em pesar cada coisa na balança da razão, e às vezes em julgar meus mestres. E não creio que por ter começado tarde a utilizar minha faculdade de julgar, ela perdesse o vigor (ROUSSEAU, 2008, p. 229).

Sendo assim, percebemos o quanto formativa pode ser uma leitura, em seus mais diversos formatos. Rousseau redigiu variados tipos de textos, com o intuito de atingir o leitor através de diversificadas formas de comunicação. Escreveu livros filosóficos, tratados, cartas, óperas, verbetes, ensaios e romances, como, por exemplo, *Júlia ou A Nova Heloísa*. A literatura possui um alto valor formativo. Alguns textos podem ser classificados como *Bildungsroman*, ou seja, romances de formação; que possuem o poder de despertar no leitor as mais diversas potencialidades. Streck (2008, p. 21) comenta que:

Rousseau ocupa um lugar central na pedagogia moderna. Muitos dos acertos e dos erros, dos avanços e dos entraves da educação em nosso tempo confluem para ele. A narrativa de formação (o *Bildungsroman*) da Modernidade encontrou no *Emílio* uma das suas expressões mais acabadas, duradouras e – com certeza – controvertidas.

Ainda sobre a polêmica entre a decisão de oferecer ou não livros às crianças, já que determinados livros podem contribuir positivamente com a formação humana dos infantes, devemos lembrar do que salienta Marques, quando marca a necessidade de pensarmos o autor dentro da sua proposta, de seu tempo e de seu próprio olhar. Assim, conseguimos sanar a contradição entre a defesa que se faz da literatura e as ideias que Rousseau apresenta. Rousseau traz uma proposta e é fiel a ela. Ver o autor com nossos olhos e desprezar o processo empático que devemos realizar ao fazer uma leitura é a razão de nosso espanto. Quanto a isto, esclareço com as palavras de Marques:

Se nos é fácil, por um lado, aceitar que a educação de uma criança envolve muitas outras atividades além da leitura, a completa interdição dos livros proposta por Rousseau continua a chocar nossa sensibilidade. Mas essa interdição só pode ser adequadamente compreendida no contexto de todo o projeto educacional que

Rousseau delineou no *Emílio*, e nossa dificuldade é, exatamente, assimilar a radicalidade desse projeto. Rousseau propõe uma educação *segundo a natureza*, e dentre as muitas implicações desta caracterização está a ideia de que cada uma das fases do desenvolvimento apresenta suas potencialidade e necessidades peculiares (2001, p. 10, itálicos do autor).

Rousseau propõe que até os doze anos a criança possa compreender seus sentidos e sua corporeidade, vivendo da maneira mais natural possível, com vistas à construção de si, sem o apelo à autoridade de autores quaisquer que possam influenciar o pensamento infantil. Na pré-adolescência, a partir dos doze anos, é chegado o momento de estabelecer relações entre as coisas e a leitura passa a ser recomendada.

Estabelecendo uma conexão com a temática com a qual me disponho a trabalhar, e que trata do Ensino de Filosofia baseado em Rousseau, afirmo que até os doze anos seria mais interessante um filosofar centrado na criança, nas questões que ela traz, nas suas inquietações infantis. Já no Ensino Médio, momento em que é ensinada Filosofia aos adolescentes, seria benéfico o oferecimento de algumas obras filosóficas que pudessem proporcionar no leitor experiências das mais diversas, para que ele possa, através delas, formar seu próprio pensamento crítico.

A discussão a respeito da criticidade é extremamente pertinente e necessária. Nós, professores, temos um grandioso papel no seio da sociedade em que vivemos. Lidamos com seres humanos em formação, sem esquecermos, todavia, que nós ainda somos seres em constante formação. Assim, o que pretendo dizer é que, para que possamos exercer nossa atividade plenamente, olhares críticos são necessários. Através de Rousseau, podemos inferir algumas pistas para entendermos a criticidade, tanto pelo ponto de vista da Modernidade, quanto por um olhar contemporâneo, pois:

Sua sensibilidade crítica, aliada ao seu dom observador – da natureza, das pessoas e das instituições sociais -, faz com que possamos ver nele uma espécie de antena para captar o clima da época. Essa capacidade é parte de sua sede pela vida, mas também expressão da crença iluminista no poder de uma razão bem posicionada e treinada (STRECK, 2008, p. 12).

Espero que tais considerações apontem para que possamos seguir pensando acerca de tais questões e que o legado de Rousseau possa servir de impulso para nossos pensares críticos, nos nossos tempos e lugares.

## 2.2 Curiosidade e Criatividade: apontamentos a partir da perspectiva rousseauniana

A curiosidade consiste em um elemento que existe naturalmente em nós, seres humanos. Nascemos ansiosos pelo saber, pelo descobrir e por desbravar a vida e o mundo que nos rodeia. Sendo assim, a curiosidade pode ser vista como uma busca incessante pelo saber.

Na infância, principalmente, somos extremamente curiosos. Certamente é o período da vida onde mais nos formulamos questões a respeito dos grandes porquês que a humanidade nos reserva. Entretanto, com o passar dos anos, nos acomodamos e, gradativamente, passamos a deixar em plano secundário nosso pensar curioso.

Jostein Gaarder diz:

Ao que tudo indica, ao longo de nossa infância nós perdemos a capacidade de nos admirarmos com as coisas do mundo. Mas com isto perdemos uma coisa essencial – algo de que os filósofos querem nos lembrar. Pois em algum lugar dentro de nós, alguma coisa nos diz que a vida é um grande enigma. E já experimentamos isto, muito antes de aprendermos a pensar.

Para ser mais preciso: embora as questões filosóficas digam respeito a todas as pessoas, nem todas se tornam filósofos. Por diferentes motivos, a maioria delas é tão absorvida pelo cotidiano que a admiração pela vida acaba sendo completamente reprimida.

(...) Para as crianças, o mundo – e tudo o que há nele – é uma coisa *nova*; algo que desperta a admiração. Nem todos os adultos vêem o mundo dessa forma. A maioria deles vivencia o mundo como uma coisa absolutamente normal.

E precisamente neste ponto é que os filósofos constituem uma louvável exceção. Um filósofo nunca é capaz de se habituar completamente com este mundo. Para ele ou para ela o mundo continua a ter algo de incompreensível, algo até de enigmático, de secreto. Os filósofos e as crianças têm, portanto, uma importante característica comum. Podemos dizer que um filósofo permanece a sua vida toda

tão receptivo e sensível às coisas quanto um bebê (1995, p. 30).

Sendo assim, ocorre que a curiosidade que tínhamos em nossas fases infantis é, em grande parte da humanidade, substituída, na vida jovem/adulta por um entorpecimento que nos impede de investigar e desvendar grandes enigmas que o universo nos coloca. Este torpor faz com que não nos perguntemos mais e não tenhamos mais curiosidade de saber como funcionam aquelas incógnitas para as quais não temos respostas óbvias. Simplesmente, aceita-se o mundo tal como ele é – o que, certamente, implica em um grande risco de acabar nos inserindo em inúmeras armadilhas dogmáticas, ideológicas, midiáticas e falaciosas que a vida nos mostra.

O conceito curiosidade, por envolver desbravamento, descobertas e busca pela sabedoria, pode implicar em nosso pensar criativo. Quando nos sentimos curiosos, podemos nos sentir tentados a criar maneiras/metodologias/coisas que possam satisfazer/preencher a lacuna existente em nossa ausência/ânsia de saber manifesta no pensar curioso. Ambas – criatividade e curiosidade – são básicas para o filosofar.

Curiosidade envolve dúvida, incerteza, desejo de apre(e)nder. A curiosidade remete ao *thauma* grego, entendido como um espanto que pode instigar o desejo de saber. Deve, portanto, ser um elemento instigador para o Ensino de Filosofia, por fomentar o potencial criativo e dar margem para o surgimento de um novo tipo de sujeito, contrário às formas mercantilizadoras da Educação.

A criatividade nos defronta com a imaginação, que pode ser um elemento importante na construção de seres que desejam chegar a ser o que se é. Ela ultrapassa nossa transcendência para nos propor implicações práticas na construção de nossas identidades. Sendo assim, a criatividade também se relaciona com sonhos, ou seja, com projeções que se possa fazer a respeito de si e de sua existência. E a Filosofia também desempenha este papel, o de despertar sonhos e possibilidades. Diz Rousseau: “(...) *ofereço meus sonhos como sonhos, deixando que o leitor procure saber se têm algo de útil para as pessoas acordadas*” (2014a, p. 127).

Na obra rousseuniana, a criatividade apresenta-se no vislumbrar um olhar para o futuro e representa uma aposta na esperança. Se não há a aposta em um

modelo político melhor ou em um tipo de cidadão mais humano, não há por que investir-se em Educação. No momento em que um teórico investe seu esforço em escrever um tratado pedagógico, há a esperança de criação de um novo modelo formativo, capaz de fazer surgir um novo tipo de ser humano. E é exatamente isto que encontramos na obra de Rousseau.

A ideia de (re) significação caminha junto com os conceitos curiosidade, criatividade e imaginação. O ser curioso é o que escolhe investigar os enigmas da vida e, para isto, pode desenvolver potenciais criativos, através da imaginação, vista como uma transcendência da visão, que atua em seu modo interior, possibilitando a vivência de situações hipotéticas, de sonhos e de preparações para o futuro, com vistas a alcançar objetivos. O modelo de aluno que Rousseau cria é justamente este: Emílio é um menino curioso e capaz de criar, de utilizar sua capacidade cognitiva para (re) significar sua existência e o mundo que vive.

Para o aluno fictício de Rousseau, não devemos oferecer coisas prontas e encher sua escrivaninha com livros, dados e produções de outros seres criativos. Conforme disse anteriormente, Rousseau apresenta uma proposta um tanto radical: a de que não se deve apresentar nada de livros antes da criança completar seus doze anos de idade. Devemos, sim, despertar sua curiosidade, seu desejo de aprender, para que ele próprio possa criar maneiras de saciar suas inquietações:

Um meio mais seguro de tudo isso é aquele que sempre é esquecido: o desejo de aprender. Dai esse desejo à criança, e depois deixai vossas escrivaninhas e vossos dados, pois qualquer método lhe servirá (2014a, p. 135).

Sobre a polêmica afirmação rousseuniana de não oferecer livros aos infantes (somente um, *Robinson Crusóé*, de Daniel Defoe), é sabido que a experiência literária instiga o filosofar. Rousseau não queria sobrecarregar seu aluno com inúmeros livros (talvez em função de sua própria experiência biográfica), mas oferece um livro a Emílio e, depois dos doze anos, não traça restrições quanto à prática da leitura. Seria, portanto, errôneo e apressado rotular o filósofo genebrino como alguém avesso à literatura. Sobre os ganhos filosóficos que podem ser obtidos a partir da leitura de textos literários, cito Pineda R. (In: KOHAN, 2002, p. 117):

(...) o discurso racional, a argumentação coerente, o rigor filosófico em nada se perdem e, mais ainda, se vêem altamente beneficiados quando se complementam com as lições sempre sábias da narrativa e da imaginação literária. Os textos literários nunca foram nem poderão ser, para o filósofo, mero ornamento. Já disse Aristóteles em sua *Poética* que a arte literária é "mais filosófica" que a história, pois, enquanto essa última tende só a mostrar-nos o que aconteceu, as obras literárias nos fazem ver o mundo e a vida tal como poderiam ser; e isso é o que interessa ao filósofo por sobre todas as coisas. O que observamos em uma obra literária, quando nos aproximamos dela com "olhos filosóficos" – sugere Martha Nussbaum – não é só seu conteúdo como história, mas os sentidos da vida que estão encarnados em suas formas, isto é, no modo como os personagens sentem e imaginam, assim como a textura de suas frases, a qualidade de suas reflexões ou as estratégias mentais mediante as quais enfrentam um problema ou contam uma história.

Assim, formando em nossos alunos o desejo de aprender, estaremos formando também um novo homem e uma nova mulher. E o ser humano é o grande projeto da prática educativa. Sendo assim, é necessário que se possa inventar o humano que se deseja (auto) formar. Pela natureza, não temos orientação alguma pré-definida e nenhum sentido pré-estabelecido. Nossa condição é aberta e somos nós que fazemos nossas próprias referências e lhe estabelecemos os sentidos. E a curiosidade de adentrar este processo de infinitos conhecimentos e possibilidades é algo que não se pode perder numa prática educativa. Não podemos prescindir da capacidade de criar um mundo novo, um modelo de ser humano distinto dos demais, conhecimentos inovadores, etc, que são elementos fundamentais nos processos pedagógicos, dentre eles, o Ensino de Filosofia.

Jean-Jacques Rousseau aparece no rol dos filósofos da educação como alguém que preza o potencial curioso e a capacidade criativa do educando. O próprio filósofo, em sua vida, mostrava-se como um homem que alimentava em si tais capacidades – as de desbravamento do mundo e de si e a criatividade de novos modelos possíveis nos âmbitos sociais, educativos, científicos, artísticos, etc. E, tanto a curiosidade, quanto a criatividade, pressupõem outra categoria de que tratarei mais adiante – a liberdade. Uma criança para quem são permitidos o livre pensar

curioso e a liberdade de capacidade criativa tenderá a descobertas epistemológicas por si própria. É o que nos confirma Dent (1996, p. 117):

Uma criança é naturalmente inclinada ao movimento, à ação; deve ser-lhe dada liberdade para viver, respirar, sentir livremente a sua própria energia, e descobrir por si mesma, lidando com o mundo material, o alcance e os limites de seus poderes. Geralmente, adquirirá a experiência e, primeira mão de como funciona o mundo, e aprenderá como ele pode ser usado vantajosamente, trabalhando *com* ele, em vez de tentar submetê-lo ao seu comando (itálico do autor).

De acordo com Dent, o conhecimento pressupõe uma abertura, tanto para conhecê-lo, quanto para ampliá-lo. O mundo, em si, já é bastante educativo. Entretanto, necessitamos da Educação para direcionar a forma como serão dados os ensinamentos relativos à natureza, às coisas do mundo e aos outros seres humanos. Nós, humanos, somos uma espécie que se (auto) descobriu, se (auto) criou, se (auto) inventou. Heidegger, em sua obra mais famosa, o “*Ser e tempo*”, descreve a curiosidade como uma constante e remanescente vontade de ver (as coisas, o mundo, os outros, a si mesmo, etc). Este desejo de ver requer movimentos, ou seja, a curiosidade nunca será quieta e estática:

A curiosidade liberada, porém, ocupa-se em ver, não para compreender o que vê, ou seja, para chegar a ele num ser, mas *apenas* para ver. Ela busca apenas o novo a fim de, por ele renovada, pular para uma outra novidade. (...). É por isso que a curiosidade se caracteriza, especificamente, por uma *impermanência*, junto ao que está mais próximo. Por isso também não busca o ócio de uma permanência contemplativa e sim a excitação e a inquietação mediante o sempre novo e as mudanças do que vem ao encontro (HEIDEGGER, 2005, p. 233).

Nossa existência pressupõe este movimento que a curiosidade e a criatividade nos permitem através de novas invenções das versões de nós mesmos. E nosso maior desafio é o de seguirmos neste processo de inventos de nós mesmos até o final de nossas vidas. Pois, enquanto há vida, há capacidades para descobrirmos novos conhecimentos e aprendizados e há potencialidade para criarmos coisas,

conhecimentos, descobertas e (re) invenções de nós mesmos. Em se tratando de nós, educadores, há a capacidade de (re) inventarmos novos paradigmas sociais e de seres humanos, através de nossos alunos. Sobre a incessante capacidade criadora do ser humano, somada às memórias e vivências do que já se foi, trago as palavras de Pulino (In: KOHAN, 2002, p. 223):

(...) o adulto, homem/mulher, pode ser visto como capaz de ser criativo, de brincar com o que (supõe que) lhe é dado. Pode se lembrar do vivido, do desejado, do fantástico, de outros lugares que ocupou, de outras vozes que emitiu, do ser mulher-homem que vivenciou, do poder-tudo-o-que-não-pode, dos outros mundos que habitou, dos sonhos que sonhou e dos que não sonhou, das promessas que se fez. Pode se surpreender, no aqui-e-agora, podendo ser um outro, sonhar outros sonhos, redesenhar seu mundo. Pode ser criativo e não só produtivo.

Rousseau, este filósofo curioso e criativo, fala por si próprio:

É uma coisa muito singular a minha imaginação só voar agradavelmente quando o meu estado é o menos agradável possível e, ao contrário, ficar menos risonho quando tudo ri ao meu redor. Minha má cabeça não se pode submeter às coisas. Não sabe embelezar: quer criar. Os objetos reais se pintam nela mais ou menos como o são; ela só sabe enfeitar objetos imaginários. Se quero pintar a primavera, é preciso que se esteja no inverno; se quero descrever uma bela paisagem, é preciso que se esteja entre quatro paredes; e já disse cem vezes que, se eu algum dia estiver na Bastilha, farei lá a pintura da liberdade (2008, p. 173).

Rousseau nos lembra que, tanto a Filosofia, quanto o potencial criativo, carecem de tempo para maturação de seus pensares e para que se consiga os movimentos necessários aos pensamentos. No caso de Rousseau, a criação requer ausência: é preciso que se distancie de algo que já tinha, para que possa (re) criá-lo e (re) valorizá-lo. A criação, para Rousseau, embutida de sua misantropia, também precisa do ócio. E o filósofo genebrino faz, assim, um elogio ao ócio como um elemento importante para o filosofar e para o livre processo criativo:

O ócio que adoro não é o de um preguiçoso que fica com os braços cruzados numa inação total e que, assim como não age, não pensa. É, ao mesmo tempo, o de uma criança que incessantemente se acha em movimento sem nada fazer, e a de um tonto que tresvaria, enquanto mantém os braços em repouso. Prefiro ocupar-me fazendo pequenas coisas, começando mil para não acabar nenhuma, indo e vindo como me dá na veneta, mudando a todo instante de projeto, seguindo uma mosca em todos os seus vôos, querendo arrancar um rochedo para ver o que está embaixo dele, começar com ardor certo trabalho que exija dez anos e abandoná-lo sem pesar ao fim de dez minutos, perdendo tempo, durante o dia todo, sem ordem e sem sequência para seguir, em tudo apenas o capricho do momento (ROUSSEAU, 2008, p. 577).

Tais citações autobiográficas assinalam as contradições existentes no processo criativo. A criação necessita, por vezes, de seu contrário. Pressupõe um devir, como um processo dialético. E assinala o movimento de ideias como uma constante. Libâneo comenta a respeito de uma didática a partir do método dialético, considerando a dialética como uma operação mental e teórica, que não ocorre apenas no mundo empírico. Tal teoria é chamada de desenvolvimental e um dos maiores representantes é Vasili Davidov:

Com base em investigação, Davidov constata o caráter empírico da didática tradicional, pelo qual se ensina ao aluno a selecionar, na realidade, certos traços comuns às coisas e fenômenos e, a partir de suas semelhanças, a (sic) organizar os conceitos gerais. Esse ensino resulta somente na formação de um pensamento de tipo empírico que atua apenas com dados sensoriais captados diretamente da realidade sensível. Para superar essa didática, propõe um ensino que resulte no pensamento teórico o qual, com base em abstrações e generalizações, busca as relações gerais do fenômeno, as contradições, das relações e conexões entre os fenômenos, para captar a sua essência, de modo a ultrapassar os limites da experiência sensorial imediata. Trata-se de um tipo de pensamento assentado no método da reflexão dialética (LIBÂNEO, 2016, p. 8).

Diante disto, nossos jovens alunos – partindo do fato de propormos um Ensino de Filosofia direcionado à Educação Básica – fazem-nos lembrar que o mundo, como

uma coisa dada, não é algo óbvio. Principalmente quando nos referimos às crianças, estas, com suas brincadeiras carregadas de criação e de imaginação, lembram-nos que o mundo adulto é como se fosse um palco onde são encenados distintos papéis. Nosso mundo é "velho", porque negamos a possibilidade de repensarmos os "palcos" e negamos o fato de que este "teatro" pode ser mudado e que as narrativas acerca dele podem ser refeitas<sup>35</sup>.

Rousseau, no *Primeiro Discurso*, instiga-nos a pensar que nossa curiosidade visa sempre o descobrimento da verdade. Não somos curiosos a encontrar o erro. Queremos conhecer os conhecimentos verdadeiros. Mas, afinal, o que é verdade? Sobre os vários significados desta palavra, a partir de Chauí (2013, p. 110-111) compreendo que o conceito *verdade* (*Alétheia*, em grego) é debatido desde a Filosofia Antiga e diz respeito às verdades aparentes, não esquecidas, fazendo menção ao *Mito de Er* platônico. Sobre a verdade, podemos adotar posturas distintas, tais como: a) dogmáticas – ao defender que existem verdades absolutas (assumindo o modelo grego da *Alétheia*, ao dizer que a verdade está na coisa em si); b) podemos assumir o extremo deste posicionamento, ao adotar uma postura cética, em que se acredita que não existam verdades; ou mesmo dispor de um modelo de verdade a partir de seu significado em hebraico (*Emunah*, que significa confiança entre àqueles que discorrem um fato ou uma teoria); e c) podemos adotar uma postura relativista – ao acreditar que a verdade é relativa e que depende do referencial (referindo-se ao modelo latino, *Veritas*, que diz respeito à linguagem e à validade lógica do discurso proferido. Sendo assim, para que possamos (re) pensar este imenso "palco" das nossas existências, torna-se mister que possamos também refletir sobre como lidaremos com nossas curiosidades e com nosso potencial criativo, com fins de canalizá-los ao encontro da descoberta de nossos conceitos sobre a vida e as verdades que a sustentam. Para tanto, deixo as palavras de Rousseau:

(...) a verdade só tem um modo de ser. Quem é, aliás, que a busca com sinceridade? Mesmo com a melhor boa vontade, por que sinais teremos certeza

---

<sup>35</sup> As reflexões expostas neste parágrafo e em outras partes do texto sobre Curiosidade/Criatividade foram feitas livremente com a influência da palestra proferida por José Pedro Boufleuer, no II Seminário da SOFIE, realizado em Campinas, em 14 de setembro de 2016.

de reconhecê-la? Nesta multidão de sentimentos diversos, qual será o nosso *critério* para bem julgá-la? E, o que é mais difícil, se por sorte enfim a encontrarmos, quem de nós saberá fazer bom uso dela? (ROUSSEAU, 2010a, p. 32, grifo do autor).

### **2.2.1 O papel da Curiosidade e da Criatividade na Formação Humana dos indivíduos na realidade brasileira**

Partindo do princípio de que em nossa sociedade hodierna imperam pensamentos massificados, processos ideologizantes e escapes através de meios de comunicação e expressões artísticas que só servem para entreter, ao invés de instigarem o pensar, podemos afirmar que há um empobrecimento cultural pairando sobre a maneira como os jovens de hoje estão sendo, como diria Theodor Adorno (semi) formados (*Halbbildung*). Neste contexto, há a tentativa, por parte de alguns educadores, de fuga deste processo empobrecido e de resistência em relação ao cenário atual. Há a tentativa de construção de experiências no meio pedagógico, algo que, aparentemente poderia soar como uma obviedade, mas que, perplexamente, é o de que tanto carece a humanidade de nosso tempo. Silva (2016, p. 938) comenta a necessidade de experiências desempobrecidas na relação docente/discente:

A atividade docente por intermédio de situações e narrativas precisa ter a função de afetar, de sensibilizar os envolvidos nesta experiência que estejam dispostos a dar-lhe significado. O significado se efetiva, à medida que as pessoas aprendem, e apreendem envolvidas numa experiência em que são afetadas por ela, seja pela palavra, seja pela imagem apresentada, ou por um gesto, mas que principalmente estejam dispostas a ir, em busca da compreensão acerca de si ou da sua relação com o mundo.

Pensando os dias de hoje, Rousseau lembra a importância de nós, educadores, traírmos<sup>36</sup> o atual cenário de mercantilização da Educação Brasileira e resistirmos às tendências de algumas instituições de ensino, que encobrem processos alienantes

---

<sup>36</sup> O termo *trair* foi empregado a partir a influência da palestra proferida por Alexandre Filordi Carvalho, no II Seminário da SOFIE, realizado em Campinas, em 14 de setembro de 2016.

sob conceitos sedutores como "*seja livre: domine o mercado de trabalho*", dentre outros slogans que tendem somente a uma formação direcionada ao crescimento econômico e pouco, ou quase nada, valorizam a formação humana. Jean-Jacques Rousseau, no século XVIII, já nos alertava, então:

Procurei a verdade nos livros, e só encontrei mentira e erro. (...) Ao ouvir as pessoas que têm permissão para falar em público, compreendi que elas não ousam ou não querem dizer nada que não convenha aos que comandam, e, pagas pelo forte para pregar ao fraco só sabem falar a este último de seus deveres, e ao primeiro de seus direitos. Toda instrução pública tenderá sempre à mentira enquanto os que a dirigem tiverem interesse em mentir, e é apenas para eles que não é bom dizer a verdade. Mas por que deveria eu ser cúmplice dessas pessoas? (2005, p. 78).

Sendo assim, há a necessidade de formarmos cidadãos que potencializem seus pensares curiosos, porque, mesmo nas instituições de ensino, as verdades são encobertas de acordo com interesses tendendo ao neoliberalismo. É necessário, também, formar seres criativos, com potencial de transformarem o mundo que vivem e poderem criar modos de vida distintos dos atuais. Quanto à maneira como nossa Educação deveria ser desenvolvida, segue Rousseau:

(...) Os homens não devem ser instruídos pela metade. Se devem permanecer no erro, por que não deixá-los na ignorância? Para que servem tantas escolas e universidades se não ensinam nada do que importa saber? Qual é, então, o objetivo de vossos colégios, de vossas academias, de tantas fundações eruditas? É dar ao povo gato por lebre, perverter antecipadamente sua razão e impedi-la de chegar à verdade? Professores de mentiras, é para enganá-lo que fingis instruí-lo, e, como os salteadores que colocam lanternas sobre os recifes, vós o iluminais para perdê-lo.

(...) Sempre considerei que a instrução pública apresentava dois efeitos essenciais impossíveis de eliminar. Um é a má-fé dos que a ministram, o outro, a cegueira dos que a recebem (2005, p. 79).

Desta forma, fica a pergunta: como formar os sujeitos dentro de um processo de Educação Tecnícista e como se comprometer a um processo de formação humana dentro da ótica capitalista? Uma das alternativas seria formá-los para além do âmbito do trabalho alienado; e um dos caminhos para isto poderia ser com vistas a uma Educação Estética, com o objetivo de formar o homem sensível. E a criatividade poderia ser um elemento importante ao fazer aflorar nossos sentimentos internos e dar-lhes forma e corporeidade. Rousseau, quanto a isto, nos fala:

(...) se suprimíssemos o sentimento interno, já não restariam mais traços de verdade sobre a Terra, que todos nós nos tornaríamos joguetes das opiniões mais monstruosas, desde que sustentadas por homens de mais talento, destreza e espírito, e que, reduzidos a envergonharmo-nos de nossa própria razão, logo não mais saberíamos em que acreditar ou o que pensar (2005, p. 183).

Assim, a curiosidade e a criatividade são fundamentais para, dentre outras coisas, servirem como “ferramentas” para lutarmos contra os processos neoliberais, que, unidos aos processos de globalização, culminam no cenário das políticas educacionais que vivenciamos hoje na realidade brasileira. Em tempos como o nosso, formarmos seres curiosos – com vontade de saber mais e descobrir/desbravar os conhecimentos que lhe estão sendo passados; e criativos – com capacidade de criar novos paradigmas, é, certamente, um ato de resistência e de inconformismo diante do atual modelo social brasileiro.

### **2.2.2 Um exemplo de um ser curioso e criativo: o Emílio rousseauniano**

Emílio, o personagem fictício de Rousseau, é um aluno com características peculiares, condizentes com o modelo de Educação a que esteve exposto. No *Emílio ou Da Educação*, especialmente no Livro III, Rousseau trata da Educação da puberdade, das crianças de doze a quinze anos, e salienta que a curiosidade deve ser uma constante a ser incentivada. A criança deve ter vontade de aprender e descobrir as coisas por si mesma, ao invés de ser forçada a tais descobertas. O que vale, então,

é instigar a curiosidade, ao invés de tornar os conhecimentos um “fardo” através do dever. Quanto a isto, comenta Streck (2008, p. 38):

Rousseau continua insistindo na noção de que de nada ajuda emprestar idéias e conhecimentos à criança. A aprendizagem da ciência se dará quando a criança estiver atenta ao que acontece na natureza e tiver despertado a curiosidade. O desafio e a sabedoria do preceptor consistem em colocar questões ao alcance da criança e que a ajudem a ir encontrando as respostas por si mesmas. Emílio não deve aprender, mas inventar a ciência.

Podemos dizer que Rousseau é contrário a um ensino conteudista, ou *Bancário*, como Paulo Freire o batizou. Na Educação Bancária, Freire realiza uma crítica aos modelos de Educação em que o professor “deposita” conteúdos na cabeça das crianças, da mesma forma que um correntista faz depósitos em seu banco. Quando não é despertada a curiosidade do educando, o mesmo decora os conteúdos, com a finalidade de ser aprovado nas avaliações. Como nosso cérebro é seletivo, se o conteúdo não lhe despertou interesse, ele “abre espaço” para que outros conteúdos interessantes possam ser fixados pela memória. Ou seja, tudo aquilo que não é visto pelo aprendiz como uma experiência significativa, tudo aquilo que não foi lhe despertada a curiosidade e a vontade de aprender, em breve tenderá ao esquecimento. Boufleuer, a respeito do papel da necessidade de (re) criação no processo de aprendizagem, comenta:

Por nos caracterizarmos como uma espécie inventiva e criativa, o aprender, e o aprender sempre de novo para cada nova situação e para cada novo tempo, é, por assim dizer, a sina de uma vida humana. Desde sempre aprendemos diante dos desafios do cotidiano, diante da necessidade de darmos encaminhamentos para a nossa vida, diante da curiosidade em compreendermos a nós e ao nosso entorno (2010, p. 138).

A aposta do modelo de Educação criado por Rousseau no Emílio propõe que não ensinemos somente os conteúdos científicos antes realizados por outras pessoas, mas assinala a importância de que se “aprenda fazendo”. Assim, impulsiona

o agir criativo, a participação do aluno como um agente pró-ativo de sua Educação, ao invés de um mero receptor e espectador das construções de outros homens. Sobre a relevância de que não se menospreze a experiência no ambiente de aprendizado, ressalta John Dewey:

El análisis y la reorganización de los hechos que son indispensables para el desarrollo del conocimiento y la capacidad de explicación y de clasificación adecuadas no pueden alcanzarse de un modo puramente mental, precisamente dentro del espíritu. Los hombres tienen que hacer algo a las cosas cuando desean descubrir algo; tienen que alterar las condiciones. Ésta es la lección del método de laboratorio y la lección que toda educación tiene que aprender (1998, p. 233).

A criatividade é vista, assim, como um elemento fundamental na Educação de Emílio. Emílio não consome produções científicas, as cria. Emílio não se aborrece com conteúdos entediantes, desbrava o mundo. Emílio não acredita em tudo o que ouve, é crítico, curioso e criativo. Emílio não compra enfeites bonitos para seu quarto, os faz. Emílio não estuda os mapas de Geografia, caminha e desenha os seus. Emílio não estudará Geometria ou Astronomia, as aprenderá através das observações da natureza:

Tornai vosso aluno atento aos fenômenos da natureza e logo o tornareis curioso; mas, para alimentar sua curiosidade, nunca vos apresseis em satisfazê-la. Colocai questões ao seu alcance e deixai que ele as resolva. Que nada ele saiba porque lho dissestes, mas porque ele próprio a compreendeu; não aprenda ele a ciência, mas a invente. Se alguma vez substituídes em seu espírito a razão pela autoridade, ele já não raciocinará e não será mais do que o brinquedo da opinião dos outros.

Quereis ensinar geografia a essa criança, e lhe ofereceis globos, esferas, mapas; quantas máquinas! Por que todas essas representações? Por que não começais por lhe mostrar o próprio objeto, para que ela saiba pelo menos do que estais falando? (ROUSSEAU, 2014a, p. 216).

O modelo de educação que Rousseau propõe para Emílio apresenta-se, em muitos momentos de sua obra, de forma empirista. A valorização da experiência é um traço marcante na obra do filósofo. Rodrigues, sobre este ponto da teoria rousseuniana, comenta:

Vale a ressalva que Rousseau, a partir de uma perspectiva empiricista, diferentemente de Descartes, tem como pressuposto que temos consciência de nós mesmos por meio das sensações. Pela nossa sensibilidade, somos afetados de diversas maneiras pelas coisas que estão no mundo, progredindo na elaboração do juízo do que nos agrada e do que não nos agrada até termos a clara idéia do que é felicidade e perfeição. O fato e a experiência, desta sorte, nos ensinam e não precisamos inicialmente do auxílio dos livros (2007, p. 114).

O Emílio de Rousseau nunca será um teórico, um "filósofo de gabinete", mas um homem do mundo e para o mundo. Sua filosofia é direcionada à práxis. É nela que encontrará episódios ou circunstâncias instigantes e as respostas para seus pensares curiosos e é nela que encontrará inspiração para seu potencial criativo.

No mundo de hoje, em que observamos excesso de informação, relações efêmeras e fugazes, uma sociedade repleta de espetáculos, expostos nas redes sociais e poucas experiências significativas, o "esvaziamento" de sujeitos através da Indústria Cultural, a valorização de sujeitos como o *Emílio* é uma aposta a ser feita. Vale pensar nos paradigmas de Educação que estão disponíveis para que possamos refletir sobre qual desejamos. Ao sujeito contemporâneo, faltam experiências. Nas palavras de Bondía (2002, p. 21):

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Sendo assim, se desejarmos sujeitos propensos a viver suas vidas através de experiências significativas, a curiosidade e a criatividade tornam-se elementos imprescindíveis.

### **2.2.3 A curiosidade e a criatividade ensinadas a partir da obra de Jean-Jacques Rousseau**

Mediados pelo Ensino de Filosofia, podemos, através de elementos rousseauianos, extrair algumas indicações metodológicas para o trabalho pedagógico das categorias curiosidade e criatividade. São elas:

- Rousseau, no *Emílio ou Da Educação*, propõe uma metodologia para instigar a curiosidade. Para ele, devemos oferecer os elementos passíveis de instigação, deixar que o educando realize autonomamente suas próprias perguntas, permitir um período de silêncio e de meditação, e fazermos perguntas lacônicas, com a intenção de direcionar e despertar, mais ainda, seu pensar curioso. O educador é, assim, o homem das perguntas, não das respostas. Algo semelhante ao método da maiêutica socrática e à forma como Platão, influenciado por seu mestre, fazia em seus diálogos. É o mediador que fará com que seu aluno tenha mais questionamentos do que antes. Vejamos a maneira como Rousseau propõe que ensinemos a curiosidade aos jovens:

Educada no espírito de nossas máximas, habituada a tirar todos os seus instrumentos de si mesma e nunca recorrer a outra pessoa a não ser depois de ter reconhecido a sua incapacidade, a cada novo objeto que vê, ela o examina bastante tempo sem dizer nada. (...) Contentai-vos com apresentar-lhe de modo correto os objetos; depois, quando virdes a sua curiosidade suficientemente ocupada, dirigi-lhe alguma pergunta lacônica que a coloque no caminho da resposta.

Nessa ocasião, depois de ter bem contemplado com ela o sol nascente, depois de tê-la feito observar do mesmo lado as montanhas e os outros objetos vizinhos, depois de tê-la deixado falar à vontade sobre isso, conservai durante alguns momentos o silêncio, como um homem que medita, e depois lhe direis: Estava pensando que ontem à tarde o sol se pôs ali, e nasceu lá esta manhã. Como é que isso pode acontecer? Não acrescenteis mais nada; se ela vos fizer perguntas, não

respondais e falai de outra coisa. Deixai-a entregue a si mesma e podeis estar certo de que pensará a respeito (2014a, p. 218).

Caso nosso aluno não demonstre o interesse necessário, pode ser que a metodologia deva ser alterada. Se os elementos empregados na tentativa de despertar da curiosidade não despertaram a atenção do aprendiz, é possível que apresentemos a descoberta (que, anteriormente era o ponto a ser atingido) para que o aluno possa pensar "*Como isto é possível?*". Rousseau é enfático ao dizer que "*nunca forcamos nosso aluno a prestar atenção*" (2014a, p. 219). Ou seja, se uma estratégia metodológica não alcançou seu objetivo, podemos inverter o polo e, assim, despertar o interesse do aluno. Neste ponto, é considerável o fato de que a pedagogia rousseauiana não é, em nenhum momento, uma Educação autoritária. Nas palavras de Rousseau:

Para que uma criança se acostume a estar atenta e seja bem receptiva a alguma verdade sensível, é preciso que essa verdade a inquiete durante alguns dias antes que a descubra. Se ela não a compreender suficientemente dessa maneira, há um meio de torná-la ainda mais sensível e esse meio é inverter a questão (2014a, p. 218).

- Devemos, como educadores, prestar atenção às motivações das perguntas feitas pelos jovens. Não basta simplesmente perguntar pelo fato de perguntar – isto não demonstra a curiosidade de um aluno. Muitas vezes são feitas perguntas simplesmente pelo fato de prender a atenção do educador, ou, em um contexto de sala-de-aula, a pergunta, às vezes, esconde a vaidade de quem a pergunta (pois o questionador já sabe a resposta ou pode estar querendo testar os conhecimentos de seu professor). Devemos, assim, ter perspicácia para distinguir perguntas curiosas de questionamentos "vazios" e, sendo assim, dar a devida atenção à motivação das diferentes questões e tratá-las da forma como devem ser respondidas. A respeito da criança, Rousseau nos diz:

Se ela mesmo vos fizer perguntas, respondi tanto quanto necessário para alimentar a sua curiosidade, não para satisfazê-la; principalmente, quando

perceberdes que, em vez de perguntar para se informar ela se põe a percorrer os campos e a vos encher de perguntas tolas, para imediatamente, certo de que ela não está preocupada com aquilo, mas apenas com vos dominar com suas perguntas. Devemos prestar menos atenção às palavras que ela diz do que ao motivo que a faz falar (2014a, p. 223).

A curiosidade tem o poder de revelar os interesses de nosso aluno. Um indivíduo curioso formulará questões de seu interesse. Sendo assim, o pensar curioso pode, também, fazer com que o ser humano se (re) conheça, como num processo socrático de *"Conhece-te a ti mesmo"*. E, neste ponto, não podemos desconsiderar a relevância do reconhecimento da identidade dos jovens. As descobertas de si são grandes ganhos que devem ser instigados e podem ser obtidos através do ensino da curiosidade. Jean-Jacques Rousseau salienta no *Emílio*, que a curiosidade pode, inclusive, ajudar o aluno a deliberar sobre a escolha de sua profissão. E salienta que:

Fazendo passar em revista diante de uma criança as produções da natureza e a arte, excitando a sua curiosidade, seguindo-a até onde a curiosidade a leva, teremos a vantagem de estudar seus gostos, suas inclinações e de ver brilhar a primeira fagulha de seu gênio, se tiver algum bem pronunciado (2014a, p. 267).

Assim como nossos corpos necessitam de exercícios, nossos pensares igualmente apresentam tal necessidade. Rousseau ressalta a importância de exercícios do pensamento, que podem ser feitos através de provocações com vistas a incentivar a curiosidade e a criatividade. O docente, pode, assim, ao final de cada conteúdo, apresentar ao seu aluno uma atividade que o desafie a exercitar seu pensamento, com vistas ao filosofar. Ainda no *Emílio*, Rousseau diz:

O homem não começa facilmente a pensar; mas, assim que começa, não para mais. Quem já pensou pensará sempre, e, uma vez exercitado na reflexão, o entendimento já não poderá permanecer em repouso (2014a, p. 355).

Para estimular a curiosidade, na ocasião em que Rousseau foi preceptor dos filhos do Senhor de Mably, o filósofo propunha que fossem usadas como instrumentos metodológicos para o desenvolvimento de uma criança curiosa e criativa os seguintes elementos, que, adaptando ao trabalho docente, poderiam ser utilizados em sala de aula nas atividades com crianças e jovens:

Então, para desligá-lo imperceptivelmente destas brincadeiras pueris, eu participaria de todos os seus divertimentos e lhe forneceria alguns mais próprios para agradá-lo e excitar a sua curiosidade; joguinhos, recortes, um pouco de desenho, música, instrumentos, um prisma, um microscópio, uma retorta, e mil outras pequenas curiosidades me forneceriam temas para divertí-lo e liga-lo pouco a pouco ao seu aposento, a ponto de se sentir melhor ali do que em qualquer outro lugar (ROUSSEAU, 1994c, p. 79).

O ensino da criatividade implica no ensino do ser sensível. Não basta, num contexto filosófico, simplesmente propor que nossos alunos apresentem produções criativas. Tal proposta implica em um trabalho mais profundo: o de educar para a sensibilidade.

Em um contexto mais específico, no caso de uma aula de Filosofia, pode-se trabalhar determinado conteúdo, e propor, através de seminários<sup>37</sup>, que os discentes realizem algumas tarefas. Dentre elas, deverão, dentro de um espaço pré-determinado de tempo, apresentar, a partir de boa oratória, o conteúdo para a turma, demonstrar uma análise crítica sobre o tema estudado, e, por fim, trazer uma produção criativa autoral, inspirada a partir da temática, sem, todavia, "fugir" ou vulgarizar o conteúdo, que demonstre uma (re) leitura do tema debatido em aula.

As produções podem originar-se das formas mais diversas: poderão ser escritas poesias, crônicas, pinturas, esquetes ou pequenas peças teatrais, maquetes, fotografias, paródias, composições musicais, desenhos, dinâmicas de grupos, jogos, vídeos, etc. A proposta justifica-se por incentivar nos estudantes uma apropriação do conteúdo a partir de elementos estéticos. Ou seja, os jovens sentem-se instigados

---

<sup>37</sup> Esta metodologia foi trabalhada em minhas aulas de Filosofia, com alunos de Ensino Médio, como instrumento de avaliação, na qual tive, durante anos, grande participação, boas produções e retornos positivos por parte dos educandos.

a participar não somente do processo de conhecimento de forma passiva, como mero reprodutores do conteúdo estudado, mas como agentes ativos, criativos e construtores de suas etapas epistemológicas.

No *Ensaio sobre a origem das línguas*, Rousseau, ao falar da música, salienta a importância de se fazer emocionar. Nós, professores, lidamos com seres humanos. Portanto, lidamos com seres sensíveis, que se emocionam, criam e carregam consigo inúmeros mundos subjetivos. Para tanto, o ensino deve estar atrelado a elementos estéticos, capazes de despertar nos jovens o que há lhes há de mais sublime:

Ensinai-lhe que precisa produzir o ruído pelo canto; que, se quisesse fazer as rãs coaxarem, seria preciso fazê-las cantar, pois não lhe basta imitar: impõe-se emocionar e agradar. Sem isso, sua imitação enfadonha nada será e, não despertando interesse em ninguém, não causa nenhuma impressão (ROUSSEAU, 1999b, p. 313).

A imagem de Jean-Jacques Rousseau como preceptor apresenta, em sua obra, pontos importantes que dão margem para que a Curiosidade e a Criatividade sejam ainda mais desenvolvidas pelos docentes de hoje e para que possamos extrair delas posturas relevantes para nossas práticas educacionais:

O preceptor deve ter a preocupação de avaliar a direção que está dando às curiosidades infantis. A criança deve ser desafiada a absorver-se completamente na coisa e o preceptor deve absorver-se completamente na criança, observando-a e vigiando-a sem ser percebido (MÜHL, In: DALBOSCO, 2011, p. 105).

Como considerações finais a respeito das categorias Curiosidade e Criatividade, saliento que é fundamental que o ensino de todas as disciplinas lance iniciativas em torno de tais elementos. E, no caso específico da Filosofia, pensar na formação de um ser filosófico sem considerar tais elementos torna o trabalho pedagógico anti-filosofante.

### 2.3 Liberdade: considerações sobre a obra rousseuniana

Quando se pensa em Educação, certamente, um dos seus maiores objetivos seria formar indivíduos livres, ou seja, aptos a atuarem no mundo em que habitam de forma independente, capazes de cuidarem de si próprios, dos outros e do ambiente onde vivem.

A criança, por ser “lançada” em um mundo em que lhe é estranho, carece de cuidados e de educação. Precisa, então, de direcionamentos daqueles que já conhecem o mundo que a rodeia. Necessita de estímulos, bem como limites, que lhe mostrem o quão paradoxal é o ambiente que habita. Rousseau, ao escrever *Emílio ou Da Educação*, descreve, de forma minuciosa, os cuidados que devem ter aqueles que são responsáveis por um infante e nos mostra que:

(...) a criança possui uma anterioridade em relação ao adulto que o ensina a compreender melhor sua própria singularidade: na medida em que o adulto compreende tal singularidade, ele aprende a compreender-se melhor a si mesmo. Trata-se de uma anterioridade não somente cronológica, no sentido de que para ser adulto o homem precisa antes ser criança e viver sua infância, mas também de uma anterioridade biológico-cognitiva, pois antes de ser um ente de razão, a criança o é pelo aparato sensório-motor. Antes de começar a pensar, a criança o é e, mais importante ainda, ela só pode chegar ao uso adequado de sua capacidade cognitiva por meio de uma boa educação de seus sentidos. Sentir antes de pensar descortina, ao ser humano, a perspectiva de ver o mundo pelo sentimento e, portanto, pelo coração, antes de o ver pela razão (DALBOSCO, 2011, p. 29).

Desta forma, antes de nos tornarmos autônomos, enquanto crianças e adolescentes, éramos dependentes de nossos responsáveis, tanto dos cuidados físicos, relativos à proteção do corpo, quanto às relações afetivas. Enquanto crianças, por não termos desenvolvido ainda um olhar racional para ver o mundo, éramos puramente sensação e sentimentos.

A categoria autonomia aparece, na História da Filosofia, a partir de Immanuel Kant, na obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, em 1785. Ou seja, é

posterior ao tempo vivido por Rousseau. Meu foco, neste livro, é o de trabalhar conceitos que tenham sido trabalhados pelo filósofo genebrino. Nesse caso, refiro-me especificamente à questão da liberdade, categoria amplamente trabalhada na totalidade da obra rousseauniana. Entretanto, é necessário enfatizar que autonomia e emancipação são categorias correlatas, e considero importante que se façam distinções entre estas e que as mesmas venham a somar com o entendimento que temos sobre liberdade. De acordo com Abbagnano (2007, p. 111), a autonomia é:

(...) um termo introduzido por Kant para designar a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão.

Ou seja, um ser autônomo é aquele capaz de discernimento entre seus desejos e seus deveres morais. É aquele capaz de escolher por si mesmo, resistir aos apelos dos sentidos e agir de acordo com as leis racionais, distinguindo-se dos ditames da heteronomia. Kant, no texto *"Resposta à pergunta: Que é o Iluminismo?"*, define menoridade como *"(...) a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem"* (2017, p. 1). Ou seja, sua forma contrária, a maioridade, consistiria em pensar por si mesmo e agir por conta própria. Kant escreve este texto movido por um impulso semelhante ao vivido por Rousseau quando se "debruça" a refletir sobre as questões propostas pela Academia de Dijon e redige os dois *Discursos*. Kant responde ao *"Berlinische Monatsschrift"* e defende, celebrenemente, a ideia de autonomia como propulsora da maioridade. Em outro texto, *"Sobre a Pedagogia"*, Kant salienta que, apesar da construção do sujeito consistir em algo individual, são necessários cuidados, formação e educação por parte daqueles que são incumbidos da tarefa de conduzir alguém para a construção de sua autonomia.

Autonomia, assim, distingue-se de liberdade e emancipação. Liberdade enseja, redundantemente, o ato daquele que é livre. Rousseau trabalha com tal conceito de maneiras distintas. A liberdade é condição para que a autonomia possa acontecer. Dent (1996, p. 156) comenta a respeito de uma das acepções da liberdade a partir da ótica rousseauniana: *"Ele afirma (...) que os seres humanos têm uma capacidade (...) de frear seus impulsos imediatos ou de iniciar uma ação deliberada,*

*não-impulsiva, em atenção ao bem futuro*".

Sendo assim, a liberdade distingue-se da autonomia por não somente limitar os instintos naturais, mas, também por ensejar o início de novas deliberações. A liberdade é o que permite ao homem constituir-se como pessoa, construir o que se é, ser responsável por sua própria existência.

Diferentemente dos dois conceitos anteriores, a grosso modo, a emancipação acontece quando o indivíduo ou um grupo social encontra-se inserido dentro de um "processo de libertação (...) em relação a qualquer tipo de vínculo religioso, político, econômico, etc. que impeça sua plena realização" (ABBAGNANO, 2007, p. 362).

Ou seja, a emancipação requer ou tem em seu horizonte, de uma certa maneira, a dominação. E, a partir da perspectiva de dominação, o indivíduo pode, então, emancipar-se, dando margem para sua libertação, sua independência, em relação ao vínculo a que se encontrava submetido. Pensando a emancipação no contexto da educação/instrução, Rancière diz:

Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as conseqüências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação (2002, p. 11).

Há uma "linha" muito tênue – mas ao mesmo tempo, muito necessária de ser esclarecida – no que se refere à diferenciação entre liberdade, autonomia e emancipação. De certo modo, os três encontram-se "entrelaçados" e "entrechados" em uma rede de concepções liberais e marxistas. Assim, quando me refiro a um desses termos, de alguma forma, também me dirijo aos demais. Rousseau utiliza mais o vocábulo liberdade do que autonomia e emancipação em suas obras. Em uma das suas citações mais conhecidas, no primeiro capítulo do primeiro livro de sua obra mais famosa, o *Contrato Social*, refere-se à liberdade da seguinte forma: "O homem nasceu livre e em toda parte é posto a ferros. Quem se julga o senhor dos outros não deixa de ser tão escravo quanto eles" (ROUSSEAU, 2012, p. 23).

A partir desta emblemática citação, percebemos que a liberdade a que Rousseau se refere diz respeito ao Estado de Natureza, onde não havia a perspectiva da dominação e da obediência. No momento em que fomos lançados ao estado social, somos sempre "*postos a ferros*", "*acorrentados*" em nossas amarras morais e dominados em função da desigualdade derivada das consequências da existência da propriedade privada. Mesmo que estejamos do lado do "dominador", constantemente, somos prisioneiros de um sistema capitalista que nos dá uma falsa ilusão de poder, quando, na verdade, estamos submetidos às condições de exclusão e à lógica de um sistema econômico que a nós é imposto.

Em se tratando da educação brasileira, questiono: de que forma nós, filósofos da educação e professores de Filosofia, poderemos enfrentar os gravíssimos problemas que estamos vivenciando atualmente na educação brasileira? Hoje em dia, a partir da proposta de reformulação do Ensino Médio, a partir da Lei 13.415/17, muito tem-se falado em liberdade.

O Ministério da Educação divulgou um material publicitário exibido pelos canais abertos de televisão – uma poderosa "arma" ideológica - onde atores representam alunos da rede pública. O material argumenta em torno da seguinte questão: os "alunos" manifestam-se a favor das modificações com a garantia de ser oferecida mais liberdade ao educando.

Com um olhar mais atento, percebemos o delineamento ideológico de tais propagandas. Liberdade é uma palavra que seduz o ser humano e, mais ainda, os jovens. O sujeito livre, que consegue exercer com plenitude sua liberdade, aparenta uma sensação de poder, por estar atribuído da capacidade de realizar qualquer ação. Assim, a ideia e a aparência da liberdade carregam consigo a imagem de um ser que é capaz de todas as ações possíveis, onde não existam limites para o que se pensar e se ousar realizar. Tal ideia, se analisada de forma mais realista, apresenta-se de forma onírica. Sabemos, todos, que, por mais que o ser humano seja livre para construir sua própria história, nem tudo lhe é possível em todos os momentos.

A educação oferece um "solo fértil" para a ideologia. A liberdade consciente – que se distingue da liberdade ideológica – requer condições para seu exercício e necessita da construção de estratégias para que possam ser vivenciados os planos, metas e sonhos que o sujeito carrega consigo. Entretanto, como os jovens poderão

escolher algo que não lhes será oferecido e que, portanto, não conhecem? Tal situação, tão real e desgastante nos tempos em que vivemos representa um grande exemplo de tantos mascaramentos da realidade que a palavra liberdade pode suscitar.

Assim, interrogo: de que liberdade estamos falando? A que liberdade não podemos renunciar? Marco Antônio Lorieri, em palestra proferida no II Seminário da SOFIE, realizado em Campinas, em 14 de setembro de 2016, disse: "*Você pode fazer nascer ou matar um filósofo. Depende da iniciação ao filosofar*". Todavia, se não houver tal iniciação, como ocorre a liberdade para ser ou não ser filósofo, num sistema que oculta saberes e não os oferece à educação básica? Por oferecer diferentes posicionamentos, a Filosofia requer liberdade. E pelo fato de as pessoas serem "sedentas" para se tornarem "livres", a Filosofia pode proporcionar o processo de construção de uma liberdade consciente por parte do indivíduo.

Jean-Jacques Rousseau por muitos é conhecido como o "filósofo da liberdade". Em sua vida, prezava incessantemente por uma vida segundo os ditames da natureza, em que pudesse ser livre para construir sua própria história. Erroneamente, muitas vezes é atribuída a Rousseau uma proposta de educação do tipo *Laissez-Faire*, onde não haveria direcionamento por parte do educador. A educação que Rousseau propunha era de um modelo negativo, mas que, em alguns momentos, apresentava direcionamentos e proposições. Sobre a liberdade segundo Rousseau, comenta Oliveira (2000, p. 66, itálico da autora):

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*, no texto rousseauiano, a liberdade é situada como o objeto da mais alta aspiração a ser buscado pelos homens. (...) Para o autor genebrino, a renúncia do homem à sua liberdade constitui o renegar sua própria qualidade de homem.

Se a liberdade é algo a que não podemos renunciar, em prol da garantia dos elementos que nos constituem humanos, questiono: por que nos encontramos tão aprisionados em tantos "grilhões"? A sociedade civil nos limita, nos diz o que fazer,

molda nossa moralidade. A indústria cultural nos indica o que consumir e quem devemos ser. Em nosso dia a dia, somos “forçados” a admitir demasiados padrões de comportamento, a exercer papéis distintos, a vestir roupas e máscaras diferentes. Rousseau, no romance *Júlia ou A Nova Heloísa*, questiona: “Até agora vi muitas máscaras, quando verei rostos de homens?” (1994b, p. 214).

Volto a questionar: se a liberdade é o que nos define enquanto humanidade, será que estamos sendo realmente humanos, no sentido mais literal da palavra? Ou será que nos assemelhamos mais aos robôs, às máquinas, aos animais irracionais? Que liberdade é esta, que almejamos? Gramsci (p. 94), autor marxista, nos lembra a emergência de “*participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade*”. Se conseguirmos alcançar tais objetivos, estaremos construindo nossa liberdade.

Quando se estuda a obra de Rousseau e foca-se na questão da liberdade, percebe-se que tal categoria é diretamente interligada ao conceito de soberania. O objetivo de Rousseau é formar para a soberania. Soberania pode ser definida como o mais alto poder que o Estado possa atingir. De acordo com os mais diversos modelos de Estado, a soberania pode apresentar-se de variadas formas. Por exemplo, na monarquia, há a preconização de que apenas um líder, absoluto, seja o soberano. Rousseau, por seu turno, compreende que a soberania deva ser exercida não apenas por um representante, mas pelo povo, de uma maneira geral. Para que o povo possa exercer este poder, é fundamental que todos ocupem o lugar de soberanos, é de grande relevância que os cidadãos tenham a consciência de seus papéis.

É fundamental que se faça um pacto, um contrato social. Neste contrato, em prol de um objetivo maior - a soberania exercida pelo povo - os cidadãos abrem mão de suas vontades particulares, de seus interesses mais egoístas em favor da vontade geral. Cabe lembrar que a vontade geral não é a soma das vontades particulares. A vontade geral é a consciência de que, através da democracia, os cidadãos são livres para decidir a partir de suas vontades particulares, mas, soberanamente, desejar e respeitar a vontade geral.

Assim, a relação entre liberdade e soberania ocorre da seguinte forma: o cidadão é livre para votar sobre determinada questão a partir de seus interesses

particulares, de sua vontade particular. Entretanto, se acontecer de sua vontade particular não coincidir com a vontade geral – que, neste caso, representa a vontade do povo, e, portanto, é soberana – o cidadão, irá, através de sua consciência, apoiar a decisão tomada pela vontade geral. Ou seja, irá, de certa forma, abdicar de sua vontade para apoiar a dos demais e, neste momento, por ser a vontade do povo, esta agora é também a sua vontade.

De certa maneira, o cidadão “abre mão” de sua liberdade (natural) para agir de acordo com o contrato (liberdade civil). Entretanto, por ser uma decisão moral e consciente, que inclui o respeito à legislação, à sociedade e aos outros, de uma maneira geral, tal decisão é deliberada livremente e representa, assim, uma grandiosa manifestação da liberdade humana: a de agir por dever. Assim, observa-se que, em síntese, a teoria rousseauiana a respeito da liberdade é uma concepção ética, que valoriza os outros enquanto seres humanos, da mesma forma que valorizam a si mesmos. Dent (1996, p. 159, grifos do autor), quanto a isto, diz:

(...) o seu pensamento é, de fato, que a obediência à VONTADE GERAL não exige mais do que o respeito à posição moral e civil humana igual ao dos outros; ser solicitado a fazê-lo não é mais que os deveres de moralidade exigem. Se estes não são aceitos, a competição pela ascendência pessoal sobre os outros é tudo o que resta. Presumivelmente, aqueles que pensam que a obrigação de reconhecer os direitos humanos de outros representa uma restrição à sua própria liberdade pessoal acham que a própria existência de outras pessoas é um estorvo, uma imposição que acarreta uma restrição indesejável. É duvidoso que a lei moral e civil, ao impedir que alguém cometa atos prejudiciais a outros, diminua qualquer liberdade valiosa.

A educação proposta por Rousseau consiste em um utilitarismo pedagógico. O pensador suíço não deseja formar por si só seu personagem fictício. Mais do que isto: intenciona que sua formação sirva para o comprometimento com sua cidadania, moralidade e política. No *Contrato*, Rousseau preconiza a igualdade entre os homens, sendo esta uma consequência de seu projeto social exercido a partir da liberdade e da democracia: “(...) pois a vontade particular tende por sua natureza às preferências, e a vontade geral tende à igualdade” (ROUSSEAU, 2012, p. 42).

Sintetizando, a intenção político-pedagógica de Rousseau é a de formar o cidadão livre, entendido como o indivíduo que pode realizar contratos, bem como, administrar o soberano. Emílio é educado com um objetivo muito nobre e que ultrapassa metas de sua própria existência. Sua educação consiste em um acompanhamento estratégico de seu tutor que, ao desenvolver em seu aluno princípios morais/éticos, tem a pretensão de que Emílio atue na política. Ao se defrontar com uma sociedade depravada, Rousseau idealiza o único caminho que pode redimir o homem e a sociedade: a educação.

O liberalismo político, de certo modo, lançou mão do conceito de liberdade trabalhado por Rousseau e o utilizou para fins escusos, como por exemplo, para justificar o livre mercado. O liberalismo consiste em uma doutrina político/econômico/filosófica que defende a liberdade para fins direcionados à ótica do mercado. Ao contrário do que muitas pessoas pensam, distinguindo-se da filosofia lockiana, Rousseau não é um liberal.

Rousseau é um defensor da liberdade humana que independe das relações socioeconômicas. Aos olhos de Rousseau, em função do liberalismo e da comparação, a sociedade é desigualdade. Na relação com os outros, numa sociedade que preza pela comparação em relação à propriedade privada, não há liberdade no sentido rousseauiano. Pela ótica do mercado, há a dependência do outro. E, se há dependência, não há liberdade. Na visão do liberalismo, os outros seres humanos que habitam o meio social não são vistos de maneira solidária, cooperativa uns com os outros. Os homens tornam-se concorrentes, rivais ou inimigos, gerando uma disputa em que uns se sobrepõem aos outros. Nas palavras de Manent:

Rousseau pergunta: o que se passa *na alma* de quem vive segundo as máximas de uma tal sociedade – e todos, para sobreviver, são obrigados a viver por tais máximas? São todos dependentes e concorrentes. Uma vez que são dependentes, são obrigados a não fazer mal uns aos outros. Uma vez que são concorrentes, são obrigados a não fazer o bem uns aos outros, ou pelo menos a não o desejarem (2015, p. 132).

Após mais de cinquenta anos da morte de Rousseau, Karl Marx criticará questões relativas às forças produtivas que constituem a sociedade capitalista. Chamará a atenção para o valor do trabalho produtivo, que se distingue da alienação, onde o trabalhador não se reconhece no produto de seu esforço. Penso que o “germe” de tais ideias encontra-se na obra de Rousseau, principalmente no que se refere ao conceito de liberdade. Para atender a tal teorização, diz Galvano Della Volpe (1969, p. 79):

La instancia socialista (científica) de la emancipación del proletariado mediante la lucha de clases es el desarrollo resolutivo de la instancia democrática (rousseauiana) de una libertad igualitaria o libertad de iguales.

Entendo que Rousseau, ao fazer um apelo ao retorno dos ditames da natureza, coloca-se numa posição de resistência às forças impostas pela sociedade civil, que desprezam a vontade dos indivíduos e o aprisionam com uma falsa ideia de liberdade.

Cito Rousseau: “(...) *quanto mais cresce o Estado, mais diminui a liberdade. Quando digo que a relação aumenta, quero dizer que ela se afasta da igualdade*” (2012, p. 73). Quanto mais civilizados nos encontramos, mais afastados da ordem natural estamos. O crescimento do Estado implica em mais leis e regras a serem cumpridas e, em função da propriedade privada, que mais desigualdade acarreta entre os homens, cada vez mais são percebidas as diferenças entre os que têm e os que nada adquirem, e, dentro desta perspectiva, o que alguém escolhe ser pouco vale em face dos bens materiais que não possui. Todavia, mesmo dentro de um sistema que fragiliza as pessoas e tenta retirá-las seu bem mais precioso, a liberdade, ainda há a possibilidade de valorizar a ordem natural e não se deixar levar pelos apelos materiais.

Há a possibilidade de voltarmos ao Estado de Natureza? Não, somos seres civis. Entretanto, há a opção, no desenvolvimento de uma criança, de até a adolescência possa-se viver de maneira mais natural, com o mínimo de intervenção civil possível. E é isso que o autor genebrino propõe no *Emílio*, pois:

“Os preconceitos, a autoridade, a necessidade, o exemplo, todas as instituições sociais em que estamos submersos abafariam nele toda a natureza, e nada poriam em seu lugar” (ROUSSEAU, 2014a).

Vale lembrar a diferença que Rousseau assinala entre os conceitos *liberdade natural* e *liberdade civil*. Em síntese, a liberdade natural é entendida como aquela vivenciada pelo homem no estado de natureza e a liberdade civil consiste no ato livre do ser humano vivenciado no âmbito da sociabilidade. Nas palavras de Rousseau (1999b, p. 78):

(...) impõe-se distinguir entre a liberdade natural, que só conhece limites nas forças do indivíduo, e a liberdade civil, que se limita pela vontade geral (...)  
Poder-se-ia, a propósito do que ficou acima, acrescentar à aquisição do estado civil a liberdade moral, única a tornar o homem verdadeiramente senhor de si mesmo, porque o impulso do puro apetite é escravidão, e a obediência à lei que se estatuiu a si mesma é liberdade.

O homem natural exerce sua liberdade no que diz respeito a seguir seus instintos, desejos e sentimentos mais primitivos. Entretanto, no homem natural, não há moralidade. Paradoxalmente, o homem natural é livre para seguir seus instintos e independente para viver da forma que desejar, mas, por outro lado, é cerceado por seus apelos naturais. No estado civil, o homem precisa reconhecer que, assim como ele próprio sente os impulsos de seus sentidos, os outros homens também o sentem e, por tal motivo, merecem ser respeitados. A grande diferença entre os dois estados, de acordo com Cardoso (2006, p. 14) está no reconhecimento do outro:

Assim como não dizemos que um leão agiu moralmente ou contra a moral, também não é possível classificar segundo a moralidade as ações do homem natural. Agindo tão somente segundo seus instintos, não visa senão a si mesmo e à sua conservação, desconhecendo por completo o outro. Efetivamente, em tal existência monadológica, não há espaço para o outro, pois que o Eu é o todo, não sendo o Outro senão um objeto estranho ao Eu: ou é o objeto do meu gozo, nos raros momentos de satisfação sexual, ou é obstáculo ao meu gozo, nos ainda mais raros momentos de disputa pelo objeto de gozo, seja este uma fêmea ou

um alimento. Para além destes raros momentos de contato, permanece o Outro indiferente a mim.

Rousseau compreende o estado social corrompido como aquele em que, estando em coletividade, o homem tende a seguir de acordo com seus objetivos particulares. Todavia, na coletividade, se todos agirem desta forma, não haveria entendimento entre as partes. Para solucionar o problema de tal corrupção, é necessário que se colabore com o outro, que se façam pactos, acordos em que, juntos, os homens civis desejarão o que é melhor não para si, mas para todos. Sendo assim, Rousseau aparece como o "pai" da teoria do reconhecimento, a partir do conceito de amor próprio e de várias atitudes presentes no "*Emílio*". O Estado Civil é factível a corrupções, onde, em função da desigualdade, da comparação, do egoísmo, da inveja, dentre outros fatores, os indivíduos envolvem-se em ações que não são dignas de serem nomeadas humanas.

Muitos autores – dentre eles, Voltaire – criticam Rousseau, farta e erroneamente afirmando que ele desejaria que o homem voltasse a andar "de quatro patas"<sup>38</sup>, ao propor que valorizemos pontos da liberdade natural. Tal crítica, realizada por Voltaire, é um equívoco, pois Rousseau compreende o estado de natureza não como um acontecimento histórico, mas como uma suposição teórica. Nesse sentido, a entrada do homem na civilidade representa um caminho sem possibilidades de retorno.

Em todo caso, há, neste marco teórico que Rousseau imagina e denomina como estado de natureza, muitas coisas que merecem nossa valorização. Dentre elas, a independência, a pureza, a simplicidade e a pacificidade que a liberdade natural poderia oferecer ao homem. Assim, especialmente na infância, Rousseau propõe um modelo de educação que valoriza tais características e denomina este método como o método vinculado à educação negativa.

A educação negativa proposta por Rousseau oferece o máximo de liberdade possível ao educando, respeitando sua individualidade e sua subjetividade. Dessa forma, a educação negativa relaciona-se com a autonomia e com a liberdade que

---

<sup>38</sup> Referência à carta de Voltaire à Rousseau, em 1755, onde Voltaire diz "*Il prend envie de marcher à quatre pattes quand on lit votre ouvrage*" (2017).

pode oferecer ao indivíduo e é vista como a melhor educação possível por Rousseau:

(...) estabeleço a educação negativa como a melhor (...)

Denomino educação positiva aquela que pretende formar o espírito antes da idade e dar à criança um conhecimento dos deveres do homem. Chamo educação negativa aquela que procura aperfeiçoar os órgãos, instrumentos de nosso conhecimento, antes de nos dar esses sentidos. A educação negativa não é ociosa, muito ao contrário. Não produz virtudes, mas evita os vícios; não ensina a verdade, mas protege do erro. Ela prepara a criança para tudo o que pode conduzi-la à verdade, quando estiver em condições de entendê-la, e ao bem, quando estiver em condições de amá-lo (ROUSSEAU, 2005, p. 57).

A educação negativa respeita o indivíduo e não o torna escravo de diretrizes educacionais. Consciente ou não, mesmo que se torne um escravo ou dependente de algo ou de alguém, aquele que é escravizado almeja sair de tal condição, com o intuito de afirmar a verdadeira condição de sua vida, que é a liberdade.

### 2.3.1 A liberdade como elemento imprescindível para a Formação Humana

Ao analisar a conjuntura de nossa sociedade atual, poderíamos dizer que aqueles que não estão em um sistema prisional são, *a priori*, livres. Entretanto, a discussão a respeito da liberdade é algo muito mais profundo e passível de relativizações. Rousseau é, sem dúvida, um defensor da liberdade. Entretanto, como já visto, entende a liberdade de uma maneira muito mais ampla do que somente o que condiz com o aprisionamento de corpos.

Na História da Filosofia, a questão da liberdade e do livre-arbítrio dão margens para a defesa de múltiplas ideias. Exemplificando, no Medievo, Santo Agostinho defende a ideia de que o livre-arbítrio consiste em um dom supremo concedido por Deus aos homens e diz que "*Levar vida feliz depende de nossa boa vontade*" (1995, p. 59). Na Contemporaneidade, especialmente no Existencialismo de Jean-Paul Sartre (1984, p. 9), há a defesa total da liberdade como algo de que o homem não pode prescindir: "*(...) o homem está condenado a ser livre. Condenado, porque não se criou a si mesmo, e como, no entanto, é livre, uma vez que foi lançado no mundo, é*

*responsável por tudo o que faz*". E, ainda no século XX, teóricos da Psicologia como B. F. Skinner (1974, p. 251), defendem o contrário. Através de uma tese explicitamente determinista, Skinner nega a liberdade e diz que o homem é produto das relações ambientais e sociais: "*O ambiente determina o indivíduo mesmo quando esse altera o ambiente*".

Nesse limiar entre a afirmação ou a negação da liberdade, podemos estabelecer um paradoxo entre a liberdade e à obediência às leis. No Estado de Natureza, éramos livres e será o fim da liberdade quando adentrarmos no Estado Civil? Entretanto, para Rousseau, só é escravo quem se deixa ser. A liberdade, para ele, consiste em uma conquista individual e pode ser alcançada quando nos aproximamos das leis eternas da natureza e nos afastamos das leis civis e morais:

É em vão que aspiramos à liberdade sob a salvaguarda das leis. Leis! Onde elas existem e onde são respeitadas? Em toda parte só viste reinar sob esse nome o interesse particular e as paixões dos homens. Mas as leis eternas da natureza e da ordem existem. Para o sábio, são como uma lei positiva; são escritas no fundo do seu coração pela consciência e pela razão; é a elas que deve sujeitar-se para ser livre, e só é escravo quem age mal, pois fá-lo sempre contra a vontade. A liberdade não está em nenhuma forma de governo, ela está no coração do homem livre, ele a carrega consigo por toda parte (ROUSSEAU, 2014a, p. 700).

Percebemos, assim, o posicionamento de Rousseau acerca da questão da liberdade. Para o filósofo, a liberdade existe e, assim como Santo Agostinho, relaciona-se com a divindade. Deus, para Rousseau, é:

(...) o único ser absoluto, o único realmente ativo, que sente, que pensa, quer por si mesmo, e do qual recebemos o pensamento, o sentimento, a atividade, a vontade, a liberdade, o ser! Só somos livres porque ele quer que o sejamos, e sua substância inexplicável está para nossas almas assim como nossas almas estão para nossos corpos (2014a, p. 403).

Sabendo o posicionamento de Rousseau acerca da questão da liberdade no contexto da História da Filosofia, podemos fazer um paralelo entre o pensamento

rousseauiano e nossa sociedade hodierna. Nos dias de hoje, ao observar indivíduos “livres” para ir e vir e construírem suas essências<sup>39</sup>, pergunto: somos de fato livres ou será que estamos aprisionados em inúmeras cavernas<sup>40</sup> que nos cercam? Cada vez mais, vemos pessoas “presas” a inúmeras tradições e hábitos, a padrões de comportamento, a (pré) conceitos excludentes (racistas, homofóbicos, transfóbicos, machistas, misóginos, xenófobos, capacitistas, etatistas, etc), a modismos e falácias veiculadas pelas mídias digitais (presentes nas redes sociais, nos programas televisivos, etc). Então, retorno a pergunta: tais “prisões” aos paradigmas dominantes são condizentes com o ideal de liberdade, autonomia e emancipação que almejamos?

É necessário que formemos em nossos alunos uma consciência libertária, ao propor um modelo de educação libertadora, que proponha a emancipação ao invés de perpetuar o “aprisionamento” em tantas “cavernas” a que somos expostos constantemente. Sobre a necessidade de uma formação humana de acordo com os conceitos de liberdade, autonomia e emancipação, lembro que a liberdade, somada à igualdade, consistem no fim a que Rousseau almeja em seus projetos políticos e pedagógicos<sup>41</sup>:

Se quisermos saber em que consiste precisamente o maior bem de todos, que deve ser a finalidade de cada sistema de legislação, veremos que ele se reduz a estes dois objetos principais, a *liberdade* e a *igualdade*. A liberdade porque toda dependência particular equivale a retirar força do corpo do Estado; a igualdade porque a liberdade não pode subsistir sem ela (2012, p. 67).

Mais do que a liberdade civil que autoriza o pacto entre os homens, observamos claramente a antecipação de dois ideais presentes na Revolução Francesa, que tinha por lema “*Liberté, Egalité, Fraternité*”. Hoje, séculos mais tarde, tal lema continua atual, pois ainda não conquistamos plenamente tais objetivos. Em especial no que diz respeito à liberdade, percebemos que o sistema capitalista a que estamos submetidos, especialmente em nossa realidade brasileira, “sufoca” e “escraviza” aqueles que se encontram nele inseridos.

---

<sup>39</sup> Referência ao pensamento de Jean-Paul Sartre.

<sup>40</sup> Referência ao pensamento de Platão.

<sup>41</sup> A educação para Rousseau consiste em um ato político.

A respeito da liberdade, Benjamin Constant distingue a "*liberdade dos antigos*" e a "*liberdade dos modernos*". À "*liberdade dos antigos*", Constant refere-se ao modelo de liberdade em que o indivíduo, localizado em um pequeno país, mantido através da mão de obra escrava, decide a partir da/para a coletividade. Já na "*liberdade dos modernos*", o homem encontra-se permeado por sua individualidade, que consistirá em um elemento fundamental para a tomada de decisões, construindo, no ambiente da Revolução Francesa, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.

Situando Rousseau em tal problematização, percebe-se que no modelo da "*liberdade dos antigos*", em que há a valorização "*da partilha do poder social entre todos os cidadãos de uma mesma pátria*" (CONSTANT, 2015, p. 86), encontram-se elementos condizentes com o conceito de vontade geral rousseauiana. Por outro lado, as ideias de Rousseau influenciaram a Revolução Francesa no que tange à proposição da igualdade entre os homens, apesar do filósofo ter falecido vinte e um anos antes dos acontecimentos revolucionários iniciarem. E o modelo da "*liberdade dos modernos*" é fundamental para as ideias que impulsionaram a Revolução Francesa.

No antagonismo entre "*liberdade dos antigos*" versus "*liberdade dos modernos*", digo que Rousseau não se "encaixaria" perfeitamente no modelo dos antigos, mas encontraria ali um lugar mais congruente com seus ideais. A "*liberdade dos modernos*", apesar de propor a independência e a autonomia – elementos fundamentais ao pensamento rousseauiano – favorece a construção de um pensamento liberal, no qual "*o comércio inspira nos homens um vivo amor pela independência individual*" (CONSTANT, 2015, p. 84), do qual Rousseau não se aproxima.

De uma maneira geral:

A liberdade talvez seja o direito que simboliza de maneira mais nítida e intensa o *status* de ser humano. Se a existência surge e permanece com a vida, é a liberdade que permite a fruição e, acima de tudo, a reivindicação de todos os direitos inerentes à personalidade, cujo delineamento (...) é influenciado pela "sensibilidade" do ambiente social (GARCIA, In: CONSTANT, 2015, p. 26).

A divisão que Constant realiza em relação à *liberdade dos antigos* e à *liberdade dos modernos*, ajuda-nos a perceber a posição de Rousseau como um teórico da democracia participativa. Manent (2015, p. 164) diz que:

(...) Constant não afirma de modo algum aqui a superioridade do princípio dos <<modernos>> sobre o dos <<antigos>>; simplesmente, as condições sociais e políticas da felicidade humana eram, na cidade antiga, radicalmente diferentes das que prevalecem nos Estados modernos.

Todavia, se há um ponto que Constant valoriza na "*liberdade dos antigos*", certamente este é o do reconhecimento do cidadão como partícipe das decisões democráticas. E, em resumo, este ponto é o foco de Rousseau na construção de todas as suas concepções de política: a ideia de que, em prol do coletivo, o homem pode exercer sua liberdade com vistas a abdicar do seu direito às lutas individuais, garantindo, por outro lado, um generoso e solidário olhar para a extensão do que consiste no melhor para todos os outros homens, garantindo as ideias de igualdade, justiça e de uma vida melhor para a coletividade.

É fundamental formarmos pessoas autônomas, capazes de construir suas lutas emancipatórias, sejam elas quais forem. A necessidade de uma formação para a autonomia, que se oponha à dependência, que promova seres autossuficientes, capazes de agirem por si próprios e construïrem suas identidades, faz-se urgente. Para a existência de seres livres e emancipados, em várias etapas da aprendizagem, é necessário que se promova um ambiente sem tantos direcionamentos, dando oportunidade para que o educando raciocine e ouse experimentar as lições aprendidas. Para tanto, é preciso que a nossos alunos sejam ofertados momentos de liberdade, incluindo possibilidades de deliberações e escolhas, até mesmo para que sejam propostas situações hipotéticas, possibilitando perceber se as lições ensinadas foram realmente apre(e)ndidas, caso contrário:

Submisso em tudo a uma autoridade sempre a ensinar, o vosso (aluno) nada faz a não ser quando lhe dizem, não ousa comer quando tem fome, nem rir quando está alegre, nem chorar quando está triste, nem mostrar uma mão em vez da outra, nem mexer o pé a não ser como lhe é prescrito; logo ele não ousará respirar

a não ser de acordo com vossas regras. Em que quereis que ele pense, se pensais tudo por ele? Certo de sua previdência, por que precisaria ser previdente? Vedo que vos encarregais de sua conservação, de seu bem-estar, sente-se livre dessa preocupação, seu juízo repousa sobre o vosso; tudo o que não lhe proibis ele faz sem pensar, sabendo muito bem que não corre risco por isso. Por que precisaria aprender a prever a chuva? Ele sabe que olhais o céu para ele. Por que precisaria regularizar o seu passeio? Ele não teme que deixeis passar a hora do jantar. Enquanto não o proibirdes de comer, ele comerá, quando o proibirdes, não comerá mais; já não escuta os conselhos de seu estômago, mas sim os vossos. Por mais que amoleçais seu corpo na inação, não tornareis seu entendimento mais flexível. Pelo contrário, acabais de desacreditar a razão em seu espírito, ao fazê-lo usar o pouco de razão que possui nas coisas que parecem mais inúteis. Não vendo jamais para que serve ela, considera afinal que ela para nada serve. O pior que poderá acontecer por raciocinar mal será ser repreendido, e ele o é com tamanha frequência que já não se importa; um perigo tão comum já não o assusta (ROUSSEAU, 2014a, p. 138).

Sabendo o assombro que seria formar alunos dependentes e a par da necessidade de formarmos seres autônomos, pergunto: como formar pessoas livres numa sociedade onde somos a todo instante "encarcerados" em tantos moldes, limitações, explorações, etc? O filósofo genebrino ressaltaria como elementos fundamentais neste processo de formação a coragem e o autoconhecimento, como que antecipando o pensamento kantiano, em 1784, em resposta à pergunta "*o que é o Iluminismo?*", onde diz "*Sapere aude! Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento!*" (KANT, 2017, p. 1). Para sermos autônomos, é preciso coragem para ousar desprender-se das "amarras" a que estamos submetidos e construirmos nossa identidade e responsabilidade por nossos atos. Assim, o autoconhecimento pode ser visto como um guia para a construção do ser autônomo. É preciso que se conheça e se escute a sua "voz interior" que pode construir de fato o que o indivíduo queira fazer de si mesmo. Rousseau, então, faz, novamente, uma ressalva em relação à Filosofia, ao risco de "consumir" os pensares de outros seres sem questionamento e propõe que sigamos a nós mesmos como elementos norteadores para nos formarmos enquanto seres humanos:

(...) longe de me libertar de minhas inúteis dúvidas, os filósofos só fariam multiplicar as que me atormentavas e não resolveriam nenhuma. Tomei, então, um outro guia e disse com meus botões: consultemos a luz interior, desorientar-me-á menos do que eles me desorientam, ou, pelo menos, meu erro será meu e perverter-me-ei menos seguindo minhas próprias ilusões do que me entregando às suas mentiras (2014a, p. 377).

Pensando no contexto do Ensino de Filosofia, ensinar a História da Filosofia poderia servir aos educandos como um grande "leque" de ideias, onde são revistas teses, antíteses e sínteses acerca de um mesmo tema filosófico. A Filosofia não estatui ou decide sobre qual seria a resposta correta a respeito de cada questionamento, pois, se assim o fizesse, perderia a essência de seu método. Embora saibamos que, em qualquer tema filosófico que estejamos trabalhando há mascaramentos ideológicos que os cercam, e que a ideologia desempenha um papel limitador da liberdade no agir humano, cabe, então, ao aluno, conhecer os argumentos e, através de seu (auto) conhecimento, defender seus posicionamentos. Tais posições são tão importantes para a formação humana que podem, conscientemente, formar decisões, interferir nas suas ações e construir assim um sujeito autônomo, em que possa enxergar-se naquilo que defende, capaz de construir sua liberdade e deliberar a emancipação de muitas "prisões" que o cercam.

### **2.3.2 O Emílio rousseauiano e a construção de sua liberdade**

Vista de uma forma geral, a obra intitulada *Emílio ou Da Educação* consiste em um tratado pedagógico que visa à construção de um cidadão livre e consciente de suas ações. Para que tal objetivo seja, de fato, atingido, desde a educação da primeira infância há o respeito ao ser humano (às suas vontades e suas necessidades), é reservado um "espaço" para que o ser se desenvolva (ao invés de "sufocar" a criança com demasiadas ordens e direcionamentos) e são construídas algumas atitudes estratégicas para o desenvolvimento de um ser que não seja dependente de outros, mas que pode aprender lições e empregá-las (ao invés de recebê-las prontas das mãos dos adultos). Rousseau considera e acredita na capacidade do infante de fazer

determinadas coisas, de acordo com a etapa de desenvolvimento que esteja sendo vivenciada. Quanto a isto, comenta Dent (1996, p. 117);

A tônica da abordagem educacional favorecida por Rousseau é a idéia de “educação negativa”. Ele quis dizer com isso que se evite controlar, dirigir, admoestar ou forçar a criança a todo o instante. Devemos, pelo contrário, perceber que existe um curso naturalmente saudável e ordenado no desenvolvimento do corpo, raciocínio e sentimentos de uma criança, e o papel do educador consiste em respeitar a integridade desse desenvolvimento, em dar espaço e oportunidade para que ele ocorra em seu modo e tempo adequados, e em ajustar as lições da criança de forma que sua atenção seja atraída direta e imediatamente em conformidade com o seu nível corrente de interesses e aptidões. Com esse procedimento, a criança quase não se apercebe de que está recebendo instrução. Pensa que é tudo diversão e que está sendo ajustada a fazer o que seus poderes e inclinações nascentes a teriam, de qualquer modo, estimulado a fazer.

Rousseau é contrário a modelos de educação em que a criança cumpra várias tarefas no decorrer do seu dia, tais como, ir à escola e frequentar variadas atividades extraclases em seu horário de descanso. Para o filósofo, é necessário tempo para que viva de acordo com sua natureza, para experimentar brincadeiras e, de fato, viver a fase que será curta e única em sua vida: a infância. Entretanto, mais uma vez, vale a ressalva de que a educação negativa não consiste em entregar a criança à sorte de si mesma, ao abandono do cuidado dos adultos, à plena realização de todas as suas vontades. Cabe que entendamos que a educação negativa permite que se respeite a criança como um ser em construção, mas que saibamos que há muito a ser feito, que educar a partir de tal modelo requer trabalho, tempo e atenção por parte do educador.

Feita tal ressalva, torna-se evidente que uma educação que proponha a liberdade para ser, viver e agir tal como Rousseau propõe, não é condizente com a falta de cuidados em relação à criança. Emílio, nosso exemplo de aluno, recebe cuidados de seu preceptor, bem como recebe limites para suas ações, entretanto, concomitantemente, tem liberdade para aprender e desbravar o mundo, a partir de uma educação que vai ao encontro dos ditames da natureza.

A liberdade, assim, é um elemento imprescindível na forma como Emílio é educado. O aluno imaginário não reproduz o que seu preceptor diz ou faz, tem liberdade e independência para agir de acordo com seus princípios, mas há de encontrar em seu educador alguém em quem possa confiar, dizer-lhe seus anseios sem ouvir julgamentos e receber dele as direções necessárias para escolhê-las ou não seguir. O objetivo de Rousseau, especialmente ao escrever o Livro IV de *Emílio ou Da Educação*, é formar o homem moral, capaz de deliberar a partir de valores pensados previamente, tornando-o um agente de sua vida, responsável por si mesmo (ao invés de se colocar como uma vítima da sociedade ou das mazelas que tenha vivenciado). Com a chegada da adolescência, pressupõe-se autonomia por parte do indivíduo, assim como se espera responsabilidade de seus atos, condizentes com a consciência de si. Para tanto, o diálogo faz-se mister no momento em que Emílio estará adentrando os perigos e alegrias da vida social:

(...) só tenho um partido razoável a tomar, que é torná-lo responsável perante si mesmo por suas ações, protegê-lo pelo menos das surpresas do erro e mostrar-lhe claramente os perigos que está cercado. Até agora o contive pela sua ignorância; agora, é pelas luzes que devo contê-lo.

(...) Eis o momento de prestar-lhe, por assim dizer, as minhas contas, de revelar-lhe o emprego de meu tempo e do seu, de dizer-lhe o que ele é e o que eu sou, o que eu fiz e o que ele fez, o que devemos um ao outro, todas as suas relações morais, todos os compromissos, que assumiu, todos os compromissos que se assumiram com ele, a que ponto chegou no progresso de suas faculdades, que caminho lhe resta percorrer, as dificuldades que encontrará, os meios de superar essas dificuldades, em que ainda posso ajudá-lo, em que só ele pode doravante se ajudar, enfim, o ponto crítico em que se encontra, os novos perigos que o rodeiam e todas as sólidas razões que devem levá-lo a vigiar-se atentamente antes de dar ouvidos a seus desejos nascentes (2014a, p. 456).

De acordo com o que fora insinuado anteriormente, a emancipação tem em seu horizonte conceitual a superação do modelo capitalista. A superação, portanto, do modelo gerador das "*desigualdades entre os homens*", que valoriza ao extremo a aquisição da propriedade privada e despreza o modelo de formação humana.

Rousseau encontra-se, em seu tempo, frente ao capitalismo que já "escravizava homens" e realiza uma crítica a este modelo. No *Livro V do Emílio*, é narrado um episódio que ilustra tal afirmação.

Certa vez, Sofia<sup>42</sup> vai acompanhada de sua mãe, visitar Emílio e seu preceptor em seu ambiente de trabalho. Lá, encontra Emílio trabalhando em uma oficina de marcenaria, como um operário. Emílio é um empregado, que recebe "*vinte soldos por dia, e mais a comida*" (ROUSSEAU, 2014a, p. 646), mas, "*se esse rapaz quisesse, ganharia muito mais, pois é o melhor trabalhador da região*" (Idem, p. 646). Sofia e sua mãe, após a visita, dirigem-se para irem embora e pedem ao dono da marcenaria se Emílio poderia acompanhá-las e o patrão responde negativamente. Emílio é obrigado a ficar. "Escravizado", portanto, e obrigado a vender sua força de trabalho e seu tempo de vida para o dono da marcenaria, em troca de alguma remuneração que não o enriqueceria. Perde, portanto, o momento de estar com sua amada e viver experiências afetivas que o engrandeceriam. Sofia, sabiamente, fala a sua mãe, realizando uma crítica à valorização exacerbada do capital, presente em uma sociedade que valoriza a propriedade privada:

(...) Deus não permita que Emílio dê tanta força ao dinheiro, que se sirva dele para romper um compromisso pessoal, para violar impunemente sua palavra e fazer com que sua palavra seja violada! Sei que ele dificilmente indenizaria o trabalhador pelo pequeno prejuízo que sua ausência causaria, mas ao mesmo tempo sujeitaria sua alma às riquezas, habituar-se-ia a colocá-las no lugar dos deveres e a acreditar que estamos livres de tudo, contanto que paguemos. Emílio tem outras maneiras de pensar e espero não ser motivo para que as mude (ROUSSEAU, 2014a, p. 647).

Sendo assim, Sofia espera que Emílio tenha permanecido em seu ofício não em função da remuneração que estava em jogo, mas pelo dever moral que o impulsionaria a seguir em seu trabalho. A liberdade, portanto, se faz presente em um ato consciente em que, por dever, escolhe-se permanecer em seu trabalho.

---

<sup>42</sup> Sofia é a personagem feminina de Rousseau neste romance de formação e aparece, no contexto da história, como noiva de Emílio.

Outrossim, é uma escolha consciente de Emílio, que fora educado com vistas a exercer sua liberdade. Entretanto, ocorre que a desigualdade gerada em função da propriedade privada acaba por retirar dos indivíduos esta conscientização, e os "sufoca", os "aprisiona" em um ambiente de exploração e de alienação.

A liberdade é fundamental para a formação do ideal de sujeito que desejamos. Entretanto Rousseau, na obra *"Emílio e Sofia Ou Os Solitários"*, descreve que, apesar da educação negativa e de toda a tentativa de uma bela educação ao jovem Emílio, o aluno imaginário, nesta obra que dá continuidade ao *"Emílio Ou Da Educação"*, acaba por se tornar um escravo. Ou seja, Emílio foi educado para ser livre, mas é escravizado.

Um importante aspecto de *"Os Solitários"* seria que a condição infeliz de Emílio e Sofia é uma consequência da sociedade civil. No início do matrimônio, o casal vivia no campo, com os pais de Sofia. Os sogros de Emílio falecem e, em função do ocorrido, os jovens transferem moradia para Paris e vão tentar a vida na cidade. Lá, iniciam-se as agruras de ambos. Sofia engravida de outro homem e Emílio tenta a vida como marinheiro. Sendo assim, o principal motivo da derrocada dos dois seria o dinamismo presente na sociedade civil corrompida. Em tal modelo social, há momentos de vitórias e outros de derrotas, em função da constante luta de *"todos contra todos"*, fazendo uso de um termo hobbesiano.

*"Emílio e Sofia"* consiste em um escrito inacabado por Rousseau. O "fim" do romance se dá no meio de uma frase, sem um desfecho final. Sendo assim, interrogo: que final Rousseau daria para tal estória? E, qual o sentido de construir um romance pedagógico, de certa forma, otimista, como *"Emílio ou Da Educação"* e, posteriormente, publicar a continuação onde poderia-se concluir que o projeto educacional de Emílio teria sido falho, pois, tanto ele como Sofia, não tiveram destinos muito felizes?

A tônica da abordagem rousseauiana é justamente esta: a de nos informar que, mesmo que empregemos todos os nossos esforços com vistas a educar da melhor maneira um indivíduo, com ideais de liberdade, dentre outros, nunca saberemos o resultado de tal processo. Constantemente, me pergunto: *"será que estou formando seres humanos com os quais vou gostar de conviver"*? A resposta é: *"não sei"*.

A educação não é algo exato como um problema de álgebra, por exemplo. É uma constante incógnita que, justamente, por não sabermos o resultado, demonstra a sua beleza. Nossos alunos, filhos, crianças ou jovens, que estão sob nossas tutelas para que os eduquemos, são indivíduos livres –livres para agirem de acordo com suas consciências e trilharem caminhos que não os indicaríamos. E, mais do que livres, fazem parte de um estado civil em que, por toda parte, imperam infinitas formas de corrupções. E, justamente por serem livres, nem sempre os melhores caminhos são aqueles que serão escolhidos por nossos educandos.

Outra reflexão que o desfecho de *Emílio* e *Sofia* propõe é que a vida não é feita somente de momentos felizes. Parece óbvia tal afirmação. Talvez seja. Mas, dada a obviedade, não seria também papel da educação educar para os dissabores? Educar para a força, para a resistência, para que não permitamos que façam de nós nada além daquilo que não escolhemos, para que não nos entreguemos facilmente e que, após as quedas, sejamos livres para o levantar. E, principalmente, se optarmos ou não formos fortes o suficiente para a superação de nossas frustrações, que saibamos a responsabilidade que temos de nos colocarmos como vítimas das nossas vidas.

Emílio, na segunda carta escrita ao seu mestre, em "*Os Solitários*", narra o episódio que o escravizou. Sua ingenuidade foi o estopim da sua condição. Na tentativa de se tornar um marinheiro, Emílio cai em uma armadilha e se vê preso a uma condição que independe de sua vontade. Entretanto, percebe que a liberdade não diz respeito apenas à prisão de seu corpo físico. Compreende que, muito antes de se tornar um prisioneiro, já era escravo das amarras da sociedade. E entende que a liberdade também diz respeito ao pensamento autônomo, a um bem intelectual, que não pode ser relacionado somente à corporeidade:

Estou mais livre que antes. Émile escravo! Continuava, eh! Em que sentido? O que perdi de minha liberdade primitiva? Acaso não nasci escravo da necessidade? Que novo jugo os homens podem me impor? O trabalho? Quando era livre, não trabalhava? A fome? Quantas vezes não a suportei voluntariamente! A dor? Todas as forças humanas não me trarão mais dor do que a que um grão de areia pudesse me fazer sentir. A opressão? Será mais dura que a de minhas primeiras correntes, de que eu não queria me libertar? Submetido pelo meu nascimento às

paixões humanas, que seu jugo me seja imposto por mim mesmo ou por outra pessoa, não se deve mesmo sempre carregá-lo, e quem sabe qual me será mais suportável? Terei ao menos toda a minha razão para moderá-las em outra pessoa, quantas vezes ela não me abandonou com as minhas? Quem poderá fazer com que eu carregue duas correntes? Já não carregava uma antes? A única servidão real é a da natureza. Os homens são apenas seus instrumentos. Ser morto a pancadas por um patrão ou esmagado por uma rocha, o fato, a meu ver, é o mesmo, e o que pode me acontecer de pior na escravidão é não dobrar um tirano mais do que a um pedregulho. Enfim, se tivesse minha liberdade, o que faria com ela? Na condição em que estou, o que posso querer? (ROUSSEAU, 2010b, p. 80).

Um dos pontos mais interessantes desta obra é que Emílio não se mostra como um escravo qualquer. O aluno fictício de Rousseau, apesar de ter sido escravizado e traído por sua esposa, com um destino não tão feliz, não é alguém que se conforma facilmente com tal condição. Emílio jamais seria um escravo consciente de sua condição, sujeito à civilidade, que seu preceptor tanto condenaria. Emílio é perspicaz, não se rende de forma fácil, luta com todas as suas forças intelectuais e físicas e oferece resistência em relação aos valores que despreza. Dent (1996, p. 120) narra o desfecho do destino de Emílio:

Na segunda carta, conta como embarcou para a Itália mas no caminho o navio foi atacado por piratas e ele foi vendido como escravo. É tratado brutalmente mas, por fim, suscitou uma onda de resistência entre seus companheiros de escravidão e persuade o senhor de que todos trabalhariam melhor se fossem tratados de forma condigna. Emílio foi encarregado de tomar as medidas adequadas e saiu-se tão bem da incumbência que foi feito escravo do dei (sic) da Argélia. A carta interrompe-se no ponto em que, ao que parece, Emílio (...) está prestes a tornar-se o valioso assessor de um poderoso rei.

Percebemos, assim, que, apesar da sua condição de prisioneiro, Emílio exerceu seu potencial de escolhas tornando-se um ativo construtor de sua liberdade.

### 2.3.3 Indicações metodológicas para o exercício da liberdade através da obra de Jean-Jacques Rousseau

No contexto do exercício do filosofar, através do Ensino de Filosofia, é possível extrair algumas atitudes com vistas ao desenvolvimento do ser livre. Algumas delas poderiam ser:

- Rousseau, no *Contrato Social*, adverte acerca da distinção entre querer e poder. Esclarece que as ações livres são derivadas destas duas forças: a vontade e a possibilidade. Creio que um debate em sala de aula, que desmistificasse a ideologia "querer é poder", amplamente citada em discursos apressados e pelos defensores da meritocracia, poderia fazer com que os alunos pudessem pensar sobre suas vidas. Dentre tantas coisas que lhes são possíveis, quais as escolhidas para fazer acontecer? E, em relação àquelas que, no momento não lhes são possibilitadas, quais são os meios que devem construir para, um dia, conseguirem realizar suas vontades? A consciência de que não somos totalmente livres, em função das relações de poder, funcionaria, assim, como um primeiro passo na construção de suas liberdades e emancipações. Ao "driblar" seus limites, determinações físicas, econômicas e sociais, há a possibilidade de ousar ser variadas versões de si mesmo e, cabe ao aluno, decidir quais delas emprega sua vontade. Decidir, portanto, o que deseja tornar-se e quais caminhos deseja seguir na trilha de sua existência. Para tanto, vale a distinção entre vontade e poder na obra rousseuniana, que poderia dar margem ao projeto pedagógico proposto:

Toda ação livre tem duas causas que concorrem em sua produção: uma moral, que é a vontade que determina o ato, e a outra física, que é o poder que a executa. Quando me dirijo a um objeto, é preciso, primeiro, que eu queira ir até ele e, em segundo lugar, que meus pés me levem até lá. Queira um paraplégico correr e não o queira um homem ágil, ambos ficarão no mesmo lugar (1999b, p. 135).

Para que tais deliberações sejam feitas por parte dos educandos, Rousseau chama a atenção para outro importante elemento no processo de construção de sua

autonomia: a coragem. Coragem para emancipar-se, para lutar contra as determinações, para sair da quietude e ousar ser protagonista de sua existência. Para ser livre, também é preciso ser corajoso. A falta de coragem gera a manutenção da escravidão. Nas palavras do filósofo: “*A força fez os primeiros escravos, sua covardia os perpetuou*” (1999b, p. 57).

- O ambiente das aulas de Filosofia deve ser livre de autoritarismo. O professor deve conquistar sua autoridade, confiança e respeito de seus alunos pela figura que representa, pelo mestre que é. Não significa que não deverão existir regras. Existirão, serão minuciosamente expostas aos educandos e demonstradas a relevância de cada uma delas. Após este trabalho inicial, os educandos deverão introjetar seus direitos e deveres e o ambiente deverá ser dirigido dando margem à maior liberdade de expressão possível:

A confiança que deve ter em seu preceptor é de outra espécie; ela deve dizer respeito à autoridade da razão, à superioridade das luzes, às vantagens que o rapaz está em condições de perceber e cuja utilidade para ele sente. Uma longa experiência convenceu-o de que é amado por seu guia; de que esse guia é um homem sábio, esclarecido, que, querendo a sua felicidade, sabe o que pode proporcioná-la. Ele deve saber que, para seu próprio interesse, convém-lhe escutar suas opiniões. Ora, se o mestre se deixasse enganar como o discípulo, perderia o direito de exigir dele deferência e de lhe dar aulas. O aluno deve ainda menos supor que o mestre o deixa cair de propósito em armadilhas e arma emboscadas à sua simplicidade. O que, então é preciso fazer para evitar ao mesmo tempo esses dois inconvenientes? O que há de melhor e de mais natural: ser simples e verídico como ele; adverti-lo sobre os perigos que corre; mostrá-los claramente, sensivelmente, mas sem exagero, sem mau humor, sem ostentação pedantesca e, sobretudo, sem lhe oferecer os conselhos como ordens, até que se tornem ordens e que o tom imperioso seja absolutamente necessário. Depois disso ele ainda teima, como acontecerá muitas vezes? Então não lhe digais mais nada; deixai-o em liberdade, segui-o, imitai-o, e isso com alegria, francamente; entregai-vos e diverti-vos tanto quanto ele, se possível (ROUSSEAU, 2014a, p. 343).

- Os exercícios e tarefas a serem cumpridos poderão ser ofertados com liberdade para que o aluno escolha temas de seu interesse e descubra as conclusões extraídas de cada sistema filosófico, ao invés de serem apresentadas visando à memorização. Para tanto, poderão ser desenvolvidas transposições didáticas<sup>43</sup> comparando o trabalho de um filósofo semelhante ao de um investigador. Poderão ser propostos enigmas a partir de cada pensador da História da Filosofia. Obviamente, demandaria um certo trabalho por parte do docente. Entretanto, tal abordagem daria autonomia para que o aprendiz construísse, no plano da imaginação, estratégias e caminhos com a sua identidade para a compreensão dos argumentos filosóficos e garantiria que o jovem aprendesse determinado conteúdo por se sentir agente do processo epistemológico. No *Emílio*, Rousseau diz que:

(...) conseguimos noções bem mais claras e bem mais seguras das coisas que aprendemos por nós mesmo do que das que recebemos dos ensinamentos de outrem, e, além de não acostarmos nossa razão a submeter-se servilmente à autoridade, tornamo-nos mais engenhosos descobrindo relações, unindo ideias, inventando instrumentos do que quando, adotando tudo isso tal como nos é dado, deixamos que nosso espírito se apague na indolência, como o corpo de um homem que, sempre vestido, calçado, servido por seus empregados e levado por seus cavalos, perde no final a força e o uso de seus membros (2014a, p. 230).

Chamo a atenção para a importância de formarmos seres que resistam às determinações sociais e que se imponham como livres construtores de suas histórias particulares. No momento em que assumimos, como docentes, uma postura de educar para a liberdade, estamos educando além das diferenças de classes sociais, para que possam ser formados cidadãos capazes de lutar contra as mais variadas formas de exclusões presentes na vida cotidiana.

Ao valorizar as potencialidades e as possibilidades da vida humana, só resta um culpado ou vencedor acerca de seus erros e acertos: o próprio ser humano, no

---

<sup>43</sup> Transposição didática é um termo que surge em 1975, trabalhado inicialmente pelo sociólogo Michel Verret, em sua tese de doutorado intitulada "*Le temps des études*". Em 1985, Yves Chevallard amplia o conceito através da publicação da obra "*La Transposition Didactique*". Em suma, o termo refere-se ao ato de transpor um conhecimento científico de modo que este possa ser trabalhado no âmbito escolar.

âmbito da sociedade que ele pretenda ser acessível ao seu *modus vivendi*, pois:

(...) a educação deve estar voltada para o meio social, deve procurar desenvolver as aptidões dos indivíduos, preparando-os para uma emancipação política e econômica voltada para a autonomia individual de cada cidadão, pois os indivíduos socializam-se dentro e fora das instituições escolares (BRUM; OLIVEIRA, In: OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2016, P. 105).

Sendo assim, uma educação que se preste a tais objetivos está comprometida com o ideal de uma sociedade mais justa e igualitária para todos e, desta forma, o modelo rousseauiano, certamente, muito tem a contribuir neste processo.

#### **2.4 A afetividade no ambiente pedagógico: um olhar a partir da obra de Jean-Jacques Rousseau**

A educação, sobretudo, é um processo que envolve relações humanas. Em alguns casos, é possível que nos (auto) eduquemos, mas, na maioria das vezes, temos outras pessoas que nos mostram lições sobre a vida. Sendo assim, dirigindo nosso olhar à esfera escolar, compreendemos que nosso processo educacional não é um caminho solitário. É um percurso em que aprendemos com outras pessoas, compartilhando vivências e relacionando saberes.

É próprio da natureza humana sermos gregários. Ninguém existe por si e para si mesmo, precisamos uns dos outros para vivermos. Somos, enquanto seres humanos, pessoas que necessitam tanto da organização social, do trabalho que outros homens desempenham, como necessitamos (principalmente na infância e na adolescência) demasiadamente de cuidados, atenção e interações de outros. Em algumas palavras: carecemos de afetos.

Rousseau foi um homem em cuja vida ocorrem muitas perdas. Dentre as pessoas que amou e perdeu durante sua vida, podemos nomear sua mãe, pai e irmão e, posteriormente, Madame de Warens, Sophie d'Houdetot e Madame d'Épinay. No caso de sua mãe, a perda ocorreu em função de seu falecimento. Já no caso das demais pessoas citadas, a perda se deu em função de afastamentos ocasionados

por contingências da vida. Enfim, tais perdas acabaram por tornar Jean-Jacques alguém de certa forma, um tanto doente e, por vezes, paranoico e amargurado com outros seres humanos. O filósofo, por fim, defende a misantropia, que a encontra bem definida no isolamento e em seu relacionamento com a natureza. Entretanto, mesmo ele, um ser avesso às relações sociais, não conseguiu viver totalmente sozinho: esteve até o fim de sua vida em companhia de sua “fiel escudeira”, junto de sua esposa Thérèse Levasseur. Sendo assim, seria grosseiramente apressado nomearmos Rousseau, em função de seu caráter antissocial, alguém que não valorizaria as relações afetivas. Sobre alguns dos relacionamentos de Rousseau, especialmente os vividos em sua infância, comenta Leclerc (1988, p. 33):

Toi aussi, Jean-Jacques, tu fus un enfant comblé. Certains ont voulu penser et ont écrit qu'il t'avait fallu souffrir de l'absence de ta mère, morte de t'avoir donné le jour. Mais tu sais bien, et je le sais avec toi, que ce n'est pas vrais. Tu fus <<enfant chéri>> de tous, ton père, ta tante, t'amie, les parentes, les amies, les voisins, et toi tu les aimais de même. Rien ne manqua à l'enfance où tu baignais. (...) Oui, c'est cela, tu étais <<content>>, au coeur de cette enfance sereine et close sur ele-même<sup>44</sup>.

Desta forma, a partir de todas as pessoas que amou e com as quais conviveu, Jean-Jacques Rousseau constituiu-se enquanto um ser demasiadamente sensível, capaz de entender e descrever a alma humana como nenhum outro. A sensibilidade exacerbada, então, faz com que o filósofo tenha muito a nos dizer a respeito da afetividade no meio pedagógico.

Entendo a categoria afetividade a partir do vocábulo afeto, da mesma maneira que Abbagnano (2007, p. 20):

---

<sup>44</sup> “Tu também, Jean-Jacques, tu foste uma criança plena. Alguns quiseram pensar e escreveram que era preciso sofrer a ausência da tua mãe, morta no teu nascimento. Mas tu sabes bem, e eu sei contigo, que não é verdade. Tu foste uma criança querida de todos, teu pai, tua tia, tua amiga, os parentes, os amigos, os vizinhos, e tu também os amaste. Nada faltou à infância onde tu te banhavas. (...) Sim, é isso aí, tu eras contente, ao coração dessa infância serena e fechada sobre si mesma” (Tradução nossa).

Entendem-se como esse termo, no uso comum, as emoções positivas que se referem a pessoas e que não têm o caráter dominante e totalitário da paixão. Enquanto as emoções podem referir-se tanto a pessoas quanto a coisas, fatos ou situações, os afetos constituem a classe restrita de emoções que acompanham algumas relações interpessoais (entre pais e filhos, entre amigos, entre parentes), limitando-se à tonalidade indicada pelo adjetivo "afetuoso", e que, por isso, exclui o caráter exclusivista e dominante da paixão. Essa palavra designa um conjunto de atos ou de atitudes como bondade, benevolência, inclinação, dedicação, proteção, apego, gratidão, ternura etc., que, no todo, podem ser caracterizados como a situação em que uma pessoa "se preocupa com" ou "cuida de" outra pessoa ou em que esta responde, positivamente, aos cuidados ou à preocupação de que foi objeto. O que comumente se chama de "necessidade de afeto" é a necessidade de ser compreendido, assistido, ajudado nas dificuldades, seguido com olhar benévolo e confiante. Nesse sentido, o afeto não é senão uma das formas do *amor*.

Sendo assim, compreendo que a prática pedagógica não deve ser vivenciada em um ambiente "frio", em que não nos reconheçamos como pessoas, privadas do respeito mútuo e de afeto. Entendo que, durante muito tempo, a pedagogia teve como modelos práticas totalmente contrárias ao que proponho. Houve tempos em que a palmatória teria sido uma prática aceitável em sala de aula; da mesma forma que limites rígidos e coercitivos eram amplamente valorizados.

Há quem confunda o trabalho pedagógico "rígido" e autoritário com respeito e valorização da hierarquia ocupada pelo docente. Nestes discursos, os professores que demonstram algum tipo de afeto por seus educandos seriam considerados permissivos e desorganizados, ou seja, profissionais que não desempenham seu trabalho com tanta seriedade. Assim, proponho o seguinte questionamento: o que faz um docente ser reconhecido como um bom professor? Na tese de Cunha (1988, p. 95), realizada uma pesquisa traçando o perfil do bom professor, dentre tantos aspectos que a pesquisadora aponta como constituintes do sucesso na profissão, chama-me atenção às "*relações que o professor estabelece com o ser e com o sentir*". A autora ressalta a relevância da relação de afeto do docente com sua prática, com seus educandos e com o saber que ensina:

É um dado comum entre os professores entrevistados a afirmação de que gostam muito do que fazem, e que, certamente, repetiriam esta opção profissional se lhes fosse dado, de novo, optar. (...) parece ser possível inferir que a experiência positiva com a docência realimenta o gosto pelo ensino. O prazer de estar em sala de aula foi salientado por todos os professores.

Um dos aspectos que mais contribuiu para este prazer, no dizer dos participantes, é estar com os alunos. Expressões como "a relação com os alunos me gratifica muito" ou "a convivência com os alunos renova a gente" são bastante comuns nos discursos. Como se trata de professores conceituados pelos alunos, concluiu-se que as relações se dão em cima de uma reciprocidade, confirmando os dados de pesquisas que mostram que o comportamento do professor influencia o comportamento dos alunos e vice-versa.

Instala-se uma empatia entre as partes. Essa empatia, o colocar-se no lugar do outro, leva os professores a reconhecerem que aprendem muito com os alunos, tanto no sentido de fazer crescer o conhecimento que é posto em coletivo, quanto no aprimoramento das relações e da cosmovisão (CUNHA, 1988, p. 96, grifos da autora).

Assim, a afetividade não seria sinônimo de envolvimento emocional com as vidas íntimas e particulares de seus alunos. A prática docente é uma atividade profissional e deve ser considerada como tal. Percebo que, antes de mais nada, o "bom professor" é aquele que se permite sentir e se envolver numa atmosfera empática com o outro, onde é desenvolvido um relacionamento afetivo entre as partes, mas sem desconsiderar os limites da sua atuação profissional.

No processo educacional, a afetividade acontece quando adotamos uma conduta de respeito às subjetividades e às sensibilidades ocorridas no relacionamento interpessoal entre professor e alunos. De acordo com Severino (In: KOHAN, 2002, p. 185), a escola:

(...) precisa levar o estudante a desenvolver sua inteligência, para dominar bem o exercício do conhecimento e (...) a desenvolver outras formas de sensibilidade, a desenvolver sua subjetividade em toda a gama de sensibilidades que a constituem: a inteligência (que é a percepção dos conceitos), a consciência ética

(que é sensibilidade aos valores morais), a consciência estética (que é sensibilidade aos valores estéticos, de modo geral), a consciência social (que é sensibilidade aos valores políticos, ou seja, às relações de convivência na sociedade). É toda esta esfera do exercício da dimensão subjetiva da pessoa que nos tornam efetivamente humanos. Não bastam a integridade física, biológica, o bom funcionamento orgânico, as forças instintivas para uma adequada condução da vida humana. Sem a vivência subjetiva, continuamos como qualquer outro ser vivo puramente natural, regido por leis pré-determinadas, vale dizer, sem possibilidades de escolhas, sem flexibilidade no comportamento.

Como visto, a formação humana ocorre a partir do desenvolvimento do ser sensível. E, neste contexto, a afetividade é um elemento ímpar para que se possa adentrar nos mundos subjetivos dos discentes e que se possa valorizar a sensibilidade humana intrínseca a cada um. Rousseau, em relação à dicotomia entre sensibilidade e conhecimento, diz:

(...) necessariamente sentimos antes de conhecer. (...) Assim, por mais que as idéias nos venham de fora, os sentimentos que as avaliam estão em nosso interior, e é apenas por meio deles que conhecemos a conveniência ou inconveniência que existe entre nós e as coisas que devemos procurar ou evitar. Para nós, existir é sentir, e nossa sensibilidade é incontestavelmente anterior à nossa própria razão (2005, p. 166).

Quando um aluno vai para a escola, dentre tantas formações que lá serão desenvolvidas, indiscutivelmente, tanto em modelos pedagógicos tecnicistas e tradicionais, quanto em modelos humanistas de educação, sabe-se que a prática pedagógica deve trabalhar com as questões relativas aos conhecimentos específicos de cada disciplina que é ensinada. Assim, a afetividade, por se referir ao que sentimos e ser anterior ao conhecimento, é um elemento que se apresenta como um “divisor de águas” na prática pedagógica. Em nossas memórias escolares, pergunto ao leitor, quantas vezes nos interessamos por determinado conteúdo porque, de uma forma ou de outra, mantivemos uma relação de afeto com o mestre que a lecionava? Um olhar, um elogio, uma simples palavra carinhosa, uma brincadeira, um mimo, uma

conversa banal nos corredores, coisas que, aparentemente, parecem fúteis e dispensáveis no trabalho docente, acabam por valorizar e fazer a diferença no aprendizado do estudante.

Rousseau, ao definir-se como um ser sensível, em pleno século XVIII, numa época onde era plenamente aceito que se batesse em uma criança, posicionou-se contrário às punições que incluíssem violência física. Mais do isto, chamava a atenção em favor da valorização do bom relacionamento entre educador e aprendiz e da intenção de uma boa educação por parte do docente. Quanto a isto, fala Streck (2008, p. 75): *"Se vamos por Rousseau, diríamos que um projeto de ser humano é gerado primeiro como um gesto de amor. A competência é uma decorrência natural"*.

Não pretendo, aqui, afirmar que a educação consiste em um ato de vocação, de amor, simplesmente. O professor é um profissional e deve ser tratado como tal. Saliento o que digo em função dos riscos envolvendo o discurso do docente visto como um mártir, como um sonhador ou como alguém que desempenha sua função somente "por amor à camiseta", geralmente usados escondendo a desvalorização do docente, como desculpa para o remunerarem abaixo do indicado em comparação a outras profissões de nível superior.

Todavia, tanto na atividade docente, quanto nas demais profissões, o envolvimento afetivo com sua área de atuação é um diferencial do profissional. O gosto por aquilo que se executa, os sentimentos de afeto e o entusiasmo pelo conhecimento a ser ensinado, o respeito e a amorosidade em relação aos outros sujeitos do processo – neste caso, os alunos – são qualidades que podem fazer um professor destacar-se em relação aos demais.

Cito Rousseau: *"Pode-se, pois, crer que as necessidades ditam os primeiros gestos e que as paixões arrancaram as primeiras vozes"* (1999b, p. 265). Assim, há muitas coisas necessárias a serem feitas – e as fazemos. Entretanto, as vozes de nossas almas, aquelas que expressam as coisas mais lindas e íntimas que um ser acredita, que o encanta, que o emociona, estas são derivadas das paixões que ele vivencia.

O modelo de educação proposto por Rousseau inclui o respeito às paixões, a construção de um relacionamento afetivo com o educando, o gosto do docente pela atividade que desempenha e o reconhecimento de que diversos seres sensíveis

fazem parte do processo pedagógico. Em suma, consiste em um modelo educacional que inclui e valoriza a afetividade, que se presta para a construção do ser sensível, apto a valorizar e viver suas relações afetivas (ao invés de negá-las em prol da razão):

Depois de ter começado por exercitar o seu corpo e os seus sentidos, exercitamos seu espírito e seu juízo. Finalmente reunimos o emprego de seus membros ao de suas faculdades; fizemos um ser ativo e pensante; para terminar o homem, só nos resta fazer um ser amoroso e sensível, isto é, aperfeiçoar a razão pelo sentimento (ROUSSEAU, 2014a, p. 274).

O projeto rousseauiano propõe o aprimoramento da racionalidade por meio da sensibilidade. Portanto, não basta formar conhecedores de algo, com propósitos calculistas e utilitários, vivendo como se a existência fosse uma relação exata e lógica. É preciso formar o homem moral, capaz de despertar compaixão, ética e valorização das emoções (suas e nos outros).

A formação de seres que se permitem viver suas emoções, bem como desenvolvam relacionamentos de afetos com outros seres e com a humanidade, de uma maneira geral, representa uma das nossas imensas carências nos tempos de hoje. Em nossos dias, imperam a intolerância, violências e desvalorizações com os sentimentos alheios. Parece que nossa humanidade se esqueceu de que o semelhante também sofre, emociona-se, alegra-se com diversas coisas e situações, da mesma forma que nós. Nos tempos de hoje, não se tolera que o outro execute sua capacidade de escolha e de identidade: há a exigência de que a humanidade inteira deva mudar ou ser extinta para que possamos viver somente com nossos pares. O respeito às diferenças é esquecido e atrocidades são cometidas em função de homofobia, machismo, racismo, xenofobia, intolerância religiosa, dentre tantas outras formas de preconceitos. Contrário a tais ideias preconceituosas, vale lembrar a carta que Rousseau escreve à República de Genebra, que abre o *Segundo Discurso*:

Se houvesse tido de escolher o lugar do meu nascimento, teria escolhido uma sociedade de uma grandeza limitada pela extensão das faculdades humanas, ou seja, pela possibilidade de ser bem governada e onde, bastando cada qual ao seu emprego, ninguém fosse obrigado a cometer a outros as funções de que

estivesse encarregado: um Estado onde, como todos os particulares se conhecessem uns aos outros, nem as manobras obscuras do vício, nem a modéstia da virtude, não teriam podido furtar-se aos olhares e ao julgamento do público, e onde este doce hábito de se ver e de se conhecer transformasse o amor da pátria no amor dos cidadãos, mais do que no da terra (2010a, p. 70).

As palavras de Rousseau inspiram-nos para a possibilidade de que se conseguíssemos retomar o projeto de formação daquele ser que respeita o outro, que consegue ser empático e que se permite viver a partir das suas emoções, talvez nosso mundo se tornasse um lugar melhor para se viver.

#### **2.4.1 Afetividade e Formação Humana**

Ao analisar o vocábulo "afetividade", percebemos que a palavra é derivada de "afeto" ou "afetivo". Poderíamos dizer, também, que tem sua origem no verbo "afetar". Podemos concluir que entramos em contato com nossa afetividade sempre que algo nos "afeta", em que somos "afetados", "tocados" por algo ou alguém.

Sendo assim, a afetividade é, concomitantemente, uma ação e uma passividade. Por vezes, afetamos os outros com nossas atitudes e ações. Despertamos sentimentos das mais variadas formas nos outros, a partir da maneira como agimos. E, por outro lado, as ações dos outros também nos afetam, nos atingem positiva ou negativamente. É nesta troca de afetos, em que somos atores e receptores, que se constituem as relações humanas. E é também a partir deste - com o perdão do neologismo - "afetamento", provocados pelas emoções, que vamos desenvolvendo interesses pelas mais diversas áreas do saber, pois, o aprendizado de algo efetivamente começa quando somos "tocados" sensivelmente pelas questões que o envolvem. Nas palavras de Gallo (2016, p. 87), "*Aprendemos quando algo nos chama a atenção, nos desperta o desejo, nos captura e entramos em sua rede de sentidos*".

Nessa dupla vertente, entre afetar e ser afetado, construímos nossas relações pedagógicas. Penso que não há como desconsiderar as emoções afetivas quando estamos em sala de aula. Podemos partir das emoções dos alunos para despertar

potencialidades de aprendizado que ali possam “brotar”. Rousseau, sobre as motivações que levam o ser humano a conhecer, dizia:

(...) o entendimento humano deve muitos (sic) às paixões que, segundo o consenso comum, também lhe devem muito: é pela atividade delas que a nossa razão se aperfeiçoa; não procuramos conhecer senão porque desejamos fruir, e não é possível conceber por que aquele que não tivesse nem desejos, nem temores se daria ao trabalho de raciocinar. As paixões, por sua vez, têm origem nas nossas necessidades, e o progresso delas, em nossos conhecimentos; pois só podemos desejar ou temer as coisas com base nas ideias que delas possamos ter (...) (2010a, p. 100).

Acerca da relação entre afetividade e formação humana, há uma certa obviedade em considerar que nossas relações afetivas (com os outros, com os saberes, com o mundo) são fundamentais nas escolhas (conscientes e inconscientes) que faremos em relação ao nosso desenvolvimento e ao que iremos nos formar. Entretanto, sobre as potencialidades do ser, não sabemos onde tais relações irão levar. Não há uma regra determinada a respeito de tal relação, como acontece numa equação matemática. E nisto reside a beleza da existência humana: a possibilidade de infinitas possibilidades, de inúmeros encontros, que podem gerar (ou não) capacidades formativas das mais diversas maneiras. O que, sabe-se, ao certo, é que as relações afetivas, principalmente na infância e na adolescência, são fundamentais para a formação humana. Rousseau, sobre tais questões, afirma:

Conhecemos, pois, ou podemos conhecer o primeiro ponto de onde cada um de nós parte para chegar ao grau comum de entendimento; mas quem conhece a outra extremidade? Cada qual avança mais ou menos segundo seu gênio, seu gosto, suas necessidades, seus talentos, seu zelo, e as oportunidades que tem para se entregar a ele. Que eu saiba, nenhum filósofo até agora foi suficientemente ousado para dizer: eis o termo aonde o homem pode chegar e que não seria capaz de ultrapassar. Ignoramos o que nossa natureza nos permite ser; nenhum de nós mediu a distância que pode haver entre um homem e outro homem. Qual é a alma baixa que esta ideia nunca excitou e que alguma vez não

disse para si mesma em seu orgulho: quantos já passei! Quantos ainda posso atingir! Por que meu igual iria mais longe do que eu?

Repito, a educação do homem começa com o nascimento; antes de falar, antes de ouvir, ele já se instrui. A experiência antecipa as lições (...).

Tudo é instrução para os seres animados e sensíveis.

(...) As primeiras sensações das crianças são puramente afetivas, elas só percebem o prazer e a dor (2014a, p. 48 e 49).

A partir do posicionamento de Rousseau, em que reconhece que, principalmente nas crianças, as relações são “puramente afetivas”, movidas pelo afeto, questiono: há como pensarmos em formação humana desprezando a afetividade? Em minha prática pedagógica, com o alcance de algumas relações que a docência me proporcionou, pude perceber muitos ganhos através da afetividade. Refiro-me, por exemplo, a alunos considerados “problemáticos” que se “desarmaram” a partir do sentimento de acolhida, de aceitação, de que o professor pode ser visto como um parceiro, um facilitador, um aliado, ao invés de ser enxergado como um inimigo ou alguém que queira lhe prejudicar.

Se formarmos seres mais humanos, mais conscientes de sua sensibilidade (e se permitindo vivê-las) e com vistas a dirigir suas ações práticas sem desprezar suas emoções, a afetividade pode mostrar uma forte relação com a ética (ao reconhecer a sensibilidade do outro), com as artes (por serem expressões subjetivas deste “eu” sensível), com o autoconhecimento (pelo respeito e pelo direito de vivenciar as suas emoções, ao invés de reprimí-las), e, principalmente, com as relações humanas, dentre tantas outras áreas que poderiam ser citadas. Rousseau, em suas lições sobre a infância, afirma que nossa sensibilidade primeiramente dirige-se a nós mesmos e, posteriormente, é dirigida ao contato com os demais seres humanos:

O primeiro sentimento de uma criança é amar a si mesma, e o segundo, que deriva do primeiro, é amar os que lhe são próximos, pois no estado de fraqueza em que se encontra não conhece ninguém a não ser pela assistência e da atenção que recebe (ROUSSEAU, 2014a, p. 289).

Indubitavelmente, Rousseau é alguém que considera a subjetividade humana de maneira peculiar. Quando pensamos em formação humana, não há como desconsiderar que o docente, por estar "submerso" no relacionamento com seus alunos, também é um ser que age afetivamente. Como diria Bertrand Russell (2000, p.79) "*Ninguém pode ser bom professor sem o sentimento de uma calorosa afeição pelos seus alunos e sem o desejo genuíno de partilhar com eles aquilo que, para si próprio, é um valor*". O professor de Filosofia está em constante descoberta do processo de construção do seu eu. E este é um dos motivos que pode levá-lo à pesquisa filosófica e à prática docente.

Exemplificando, quando Rousseau redigiu o "*Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie*", antes de se deter no que propunha, mais especificamente, solicita que o pai do menino de quem seria preceptor lhe recomendasse ao seu filho, com vistas a estabelecer um vínculo afetivo dentre eles. A atitude aqui mencionada significa que Rousseau *importa-se* com seu aluno e valoriza a relação humano/afetiva que terá com este. Em função do vínculo estabelecido com seu estudante, o professor pode, ao fim da vivência pedagógica, deixar "marcas" – positivas ou negativas – em seus alunos, decorrentes dos acontecimentos ocorridos em sala de aula. E um dos grandes diferenciais dos mestres que se transformam em referenciais para seus estudantes é a afetividade. Um professor que inspira, liberta, respeita e cativa seus discentes será para estes motivo de saudade e de respeito; ao passo que um docente que tolhe, que coloca atravancos e que desmotiva, será lembrado de maneira negativa.

O docente, por sua vez, também se encontra em uma interminada busca de si mesmo. Assim, quero frisar que o processo de construção de si não ocorre apenas por parte dos alunos. A formação humana também ocorre do lado do docente. Em sala de aula, o professor, inúmeras vezes, no processo dialógico, tem *insights*, que, sozinho, não teria. A formação do professor de Filosofia não acaba com a sua titulação. Ocorre nas leituras filosóficas, no trato com seus alunos, na descoberta de si e de um mestre que o habita em algum lugar de sua sensibilidade.

Distinguindo-se da maioria dos mestres de seu tempo, Rousseau afirma, nas entrelinhas da citação abaixo transcrita, que o grande objetivo da educação é a formação humana do sujeito sensível. E tal formação só poderá ocorrer se for

conduzida por alguém que se permita viver sua sensibilidade, que não considere o saber como um fim em si mesmo o objetivo da educação que almeja:

O objetivo que devemos nos propor na educação de um jovem é o de formar-lhe o coração, o juízo e o espírito; e isto na ordem em que estou citando. A maioria dos mestres, sobretudo os pedantes, vêm a aquisição e o empilhamento das ciências como único objeto de uma bela educação (ROUSSEAU, 1994, p. 44).

Há um ponto que desejo aqui explicitar. Herdamos da tradição cartesiana a valorização exacerbada da racionalidade, através da descoberta do *Cogito*. Tal ênfase na razão automatiza os homens, alterando o processo histórico, inclusive, fornecendo grande entusiasmo no desenvolvimento científico. Desde a Modernidade até a nossa época, fatos como a Revolução Industrial, tomando face a partir do fordismo, do taylorismo e do toyotismo, bem como o desenvolvimento do Positivismo Comtiano tomavam a *ratio* como o grande bem a ser atingido, tendo como decorrência o desenvolvimento do trabalho científico a partir de meios alienantes do conceito de homem.

Chegando até nossos dias, o individualismo e o isolamento do homem contemporâneo são fatos facilmente constatáveis em nosso cotidiano. Nosso mundo é o da efemeridade, da instabilidade, do consumismo desenfreado. E tal paradigma se reflete não apenas na nossa maneira, enquanto humanidade, de agir e de trabalhar. Há uma transferência de atitudes puramente racionais e de descarte das dimensões dos afetos para os relacionamentos humanos.

O aspecto que desejo ressaltar é o de que há a necessidade de pensarmos a formação humana para além da racionalidade exagerada. Uma visão holista do ser humano é necessária, em que sejam considerados os sentimentos e as relações afetivas. Gallo, sobre o holismo, diz:

Viver num mundo é ser um corpo, e ser um corpo é relacionar-se nesse mundo, é sentir, falar, pensar, amar, agir.

Já não podemos dissociar o corpo da alma, ou da consciência. O ser humano deve ser visto como uma unidade. Somos corpo físico, agente de nossa relação com o mundo, razão de nossa existência, e um espírito, consciência de mundo,

reflexão, mas nunca dissociada desse corpo, pois ele é a própria estrutura desta consciência (2003, p. 65).

Se retomarmos o modelo formativo que via o homem como um todo, integrando razão e emoção, estaremos dando os primeiros passos para a construção de relacionamentos afetivos e, sendo assim, para que “encontros” possam ocorrer. Como diz a canção do poeta Vinícius de Moraes: *“A vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro nesta vida”* (1999). Da mesma maneira, ao lembrar a palavra “encontro”, trago o lema da Gestalt, escrito por Perls (1977, p. 17):

Eu faço minhas coisas, você faz as suas  
Não estou neste mundo para viver de acordo com suas expectativas  
E você não está neste mundo para viver de acordo com as minhas  
Você é você, e eu sou eu  
**E se por acaso nos encontramos, é lindo**  
Se não, nada há a fazer (grifos meus).

E, para que possam, na prática pedagógica, ocorrer tais “encontros” em que a afetividade esteja presente, a valorização da sensibilidade pode ser um caminho. Para tanto, faço minhas as palavras de Duarte Júnior (2000, p. 186):

Maior sensibilidade; vale dizer: menor anestesia perante a profusão de maravilhas que este mundo nos permite usufruir e saborear. Uma vida mais plena, prazerosa e sabedora de suas capacidades e deveres face a consciência de nossa interligação com os outros e as demais espécies do planeta. Este, talvez consista hoje no objetivo mais básico e elementar de todo e qualquer processo educacional, por mais especializado que ele possa parecer. Uma educação do sensível, da sensibilidade inerente à vida humana, por certo constitui o lastro suficiente para que as naus do conhecimento possam singrar os mares mais distantes de nossas terras cotidianas, como os oceanos da matemática ou da mecânica quântica. Inevitavelmente, após viajarmos por tais paragens longínquas acabaremos sempre por retornar aos nossos portos do dia-a-dia, nos quais convivemos com outros marinheiros e companheiros de jornada, tendo de trocar, com eles, e com a paisagem ao redor, informações e procedimentos que

precisam nos tornar mais humanos e menos predadores.

E, retomando nosso autor, J.-J. Rousseau, se desejamos, em nossa prática pedagógica ensinar temas e conteúdos que visem à construção de certas capacidades cognitivas e, especialmente, formar o ser humano em suas múltiplas faces – dentre elas a sensível – a afetividade não pode ser menosprezada, pois: “*Não existe alma tão vil nem coração tão bárbaro que não seja suscetível a alguma forma de afeição*” (2008, p. 82).

A educação, assim, vista de uma forma humanizada, em lugar da proposição de um mero trabalho sem envolvimento afetivo, pode “despertar” no aluno maneiras peculiares de ver a vida, de senti-la e de nela agir.

#### **2.4.2 A afetividade presente no Emílio de Rousseau**

Ao fazer a leitura do tratado educacional intitulado *Emílio ou Da Educação*, mesmo sabendo que se trata de um romance, de uma obra fictícia, e de que, em muitos momentos, a figura do preceptor aparece como o alterego de Rousseau, um elemento “salta aos olhos” como um dos indicadores de sucesso do modelo educacional ali apresentado. Refiro-me ao vínculo desenvolvido entre o preceptor e seu educando, à empatia entre tais personagens, ao respeito à dignidade humana e às emoções presentes em cada fase de desenvolvimento, enfim, em uma palavra: refiro-me à afetividade.

Com a valorização da afetividade e do vínculo desenvolvido entre professor/aluno, algumas questões encontram-se implícitas: a) que Rousseau distingue-se dos modelos anteriores que preconizavam o foco no professor, ao invés do aluno (neste ponto, ressalto a importância que Rousseau aponta para o relacionamento entre ambos, numa atmosfera de confiança e de aceitação); b) que, ao focar seu modelo educacional num molde interpessoal, Rousseau valoriza a educação do ser com vistas a valorizar e reconhecer suas emoções (assim, através da afetividade, Rousseau ensina Emílio para que este seja um ser consciente e que se permita viver sua sensibilidade). Quanto a isto, trago as palavras de Pokojeski (In: DALBOSCO, 2011, p. 113):

Enquanto o ser humano vai crescendo, seus hábitos e suas sensibilidades vão gradativamente se desenvolvendo, o que faz que ele vá adquirindo consciência daquilo que o prejudica ou o beneficia. A elevação da personalidade, que ocorre mediante o processo de educação, é construída ainda na infância, o que, de certa forma, começa a moldar o caráter na fase da adolescência e é a base para sua vivência em sociedade.

O projeto que Rousseau empreende em *Emílio* é deveras audacioso. Rousseau quer formar seu aluno imaginário para transformar-se em um verdadeiro cidadão, com vistas a revolucionar a sociedade. Para tanto, Emílio deverá ser um homem simples, um artesão, mas com qualidades humanas incomparáveis. A personalidade que Rousseau visa construir consiste em propiciar que se torne alguém sensível, que sente compaixão pelo próximo, que é capaz de se emocionar, de viver para além de suas motivações pessoais.

Para tal empreendimento, Emílio não caminhará sozinho. Terá um aliado, um companheiro de caminhada, alguém que o quer bem. Enxergará seu preceptor como alguém em quem pode confiar, alguém que incondicionalmente o aceitará, independente de quaisquer circunstâncias. E, pelo relacionamento conquistado por ambos, aos poucos, Emílio atinge as expectativas de seu mestre e vai delineando o nascimento de um ser moral.

Emílio, educado para a vivência de sua sensibilidade, carece de uma figura feminina, a quem dedicará seus melhores sentimentos, com quem deverá formar uma família. Será ela Sofia, uma moça com características peculiares, a quem Emílio proporá casamento. Sobre a esposa fictícia de Emílio, ressalta Pereira:

Para Rousseau, é a feminilidade da mulher que a torna forte e sensível ao mesmo tempo; são essas características que determinam a posição de destaque da mulher. Que outras características teria Sofia? Em primeiro lugar, o autor faz questão de mencionar que Sofia não é perfeita; não é bela, mas sabe agradar e, aos poucos, mostrar sua beleza; tem talentos naturais; sabe trabalhar como mulher, é caprichosa; é sensível; não magoa; tem uma religião simples e com poucos dogmas; ama a virtude porque a virtude é a glória da mulher, é a conquista da verdadeira felicidade; tem pouca prática do mundo, mas é dedicada e

atenciosa, e, finalmente, tem grande maturidade e capacidade de julgar. Dessas características deduz-se que Sofia possui todos os grandes atributos possíveis a uma mulher (2010, p. 86).

Com vistas ao desenvolvimento do ser moral, Rousseau ressalta que só percebemos verdadeiramente a existência alheia se exercitarmos a comparação. De fato, é mais fácil saber coisas sobre si mesmo do que sobre o outro. De nós, sabemos a intensidade das nossas dores e de nossas alegrias, bem como o que provoca cada uma delas. Dos outros, só conseguimos saber através da comparação. Do exercício de comparar minha existência com a de outras pessoas, há a possibilidade de educar para a compaixão, para a generosidade, para a solidariedade, para o respeito das emoções. E, ao realizar tal ação, o relacionamento que se estabelece de um indivíduo com o outro, pode tornar-se uma relação de afeto para ambos.

Uma das grandes lições que Rousseau nos deixa com seu Emílio é o fato de que a educação não precisa, necessariamente, consistir em um relacionamento distante de nossos alunos e da realidade que vivenciamos. Assim, o filósofo, com *feeling* aguçado e percepção para *afetar* seu aluno, ensina ao aprendiz que o mundo que habitamos carece de pessoas que se permitam sentir mais, ao invés de racionalizar exacerbadamente a existência:

Enquanto sua sensibilidade permanece limitada a seu indivíduo, não há nada de moral em suas ações. Somente quando ela começa a se estender para além dele, é que ele adquire primeiro os sentimentos, depois as noções do bem e do mal, que o constituem verdadeiramente como homem e parte integrante de sua espécie (ROUSSEAU, 2014a, p. 299).

#### **2.4.3 Jean-Jacques Rousseau e o ensino através/da afetividade e sensibilidade**

A partir da prática do Ensino de Filosofia e da leitura da obra rousseauiana, trago algumas atitudes que podem ser desenvolvidas para a construção do ser sensível e afetivo. Vale dizer que tais indicações metodológicas não são "receitas", mas aconselhamentos que possam fazer o docente, inspirado em Rousseau, fundamentar sua prática. Cabe, ainda, ressaltar, que tais indicações, tanto aqui,

quanto nas demais categorias já citadas, não são garantias de que, após realizadas, tenhamos formado nosso aluno. Entretanto, tais atitudes podem contribuir com a transposição didática da obra rousseauiana com vistas ao desenvolvimento de características fundamentais para a formação humana. No caso da afetividade/sensibilidade, podemos extrair como indicações metodológicas:

- Para exercitar a comparação, com vistas à formação do ser sensível e moral, Rousseau leva Emílio aos hospitais. Ao invés de proferir discursos que soariam vazios para Emílio, como a importância de se ajudar ao próximo, de ser sensível às suas emoções e às dos demais, e de construir relações afetivas, o pensador genebrino apresenta a realidade para seu educando e faz com que ele próprio possa tirar suas próprias conclusões.

Creio que o projeto de aulas-passeio, que levam os alunos a instituições públicas como hospitais, asilos, abrigos, etc, pudessem fazer com que o educando percebesse o mundo para além de si próprio e que pudesse criar relações afetivas com pessoas que, sem esta oportunidade, não criaria. Tal ação poderia ser trabalhada dentro o conteúdo desenvolvido nas aulas de ética. Após a visita, poderiam ser mapeadas as necessidades do grupo social visitado e organizada uma campanha em que os discentes se comprometessem em auxiliar o próximo de alguma forma.

Como relato de experiência, na época em que eu lecionava Filosofia para Crianças, levei uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental para visitar o Asilo de Mendigos, em Pelotas. Os alunos envolveram-se e, apesar de pequeninos, mobilizaram a escola para a arrecadação de mantimentos e de utensílios de higiene e de vestuário a serem doados posteriormente. Da mesma forma, ocuparam-se com tarefas como a escrita de poesias e de apresentações artísticas que soassem como formas de carinho e afeto que puderam ser apresentadas aos idosos no dia da visita à instituição. Guardo boas recordações deste trabalho e creio que os conteúdos de ética puderam ser melhores desenvolvidos desta maneira. Rousseau, a respeito do que propõe ao Emílio, diz:

Não se trata de tornar vosso aluno um enfermeiro, um irmão de caridade, de afligir seus olhares com objetos de dor e sofrimentos contínuos, de levá-lo de doente

em doente, de hospital em hospital, e da Grève às prisões; devemos comovê-lo, e não endurecê-lo, pela visão das misérias humanas (ROUSSEAU, 2014a, p. 317).

- Sobre a postura do docente, se queremos ensinar/formar o ser sensível e afetuoso, seria incompatível que o professor não demonstrasse em si atitudes que pudessem servir de exemplo aos seus alunos. O educando deverá enxergar em seu mestre alguém em quem possa confiar, que queira seu bem e que, pela amorosidade ali demonstrada, deverá seguir seus ensinamentos. São atitudes totalmente reprovadas por Jean-Jacques as de rebaixar um aluno, ridicularizá-lo através de piadas sarcásticas, etc. Estas recomendações parecem óbvias, entretanto, no cotidiano escolar, arrisco-me a dizer que são muito recorrentes. Rousseau, sobre sua relação com Emílio, diz: "*Nunca argumenteis secamente com a juventude. Revesti a razão com um corpo, se quereis torná-la sensível a ela. Fazei com que passe pelo coração a língua do espírito, para que ele se faça compreender*" (2014a, p. 463).

- A afetividade parte da sensibilidade, do reconhecimento do ser sensível. Sendo assim, a estética pode servir como caminho formador, educativo e expressivo do eu sensível que se encontra em construção e desbravamento. Assim, concordo com Gallo (2016), que ao propor uma metodologia do Ensino de Filosofia, descreve etapas para a elaboração de um plano de aula, tais como a) sensibilização, b) problematização, c) investigação e d) conceituação. Quero ressaltar, neste ponto, a etapa da sensibilização. Vejo que Rousseau concordaria com a metodologia de Gallo, por apostar na expressão artística, com a intenção de emocionar, para, posteriormente, conduzir nossos alunos ao conteúdo, propriamente dito. A sensibilização, nas palavras de Gallo (2016, p. 96), "*Trata-se (...) de chamar a atenção para o tema de trabalho, criar uma empatia com ele, isto é, fazer com que o tema "afete" os estudantes*". Trata-se de despertar o interesse afetivo do educando pelo conteúdo a ser ensinado para, após, problematizá-lo e fazê-lo pensar e filosofar. Algo semelhante ao *depoimento* autobiográfico dado por Rousseau: "*(...) meu coração me formava a razão*" (2008, p. 131).

- Para a etapa da sensibilização, no método de Ensino de Filosofia apontado por Gallo, há a indicação de que se possa, primeiramente, apresentar ao aluno alguma

manifestação artística, tais como vídeos, filmes, poesias, músicas, etc, com vistas a emocionar. Para tanto, nos diz Silva (2011, p. 99):

A racionalidade estética, como possibilidade de um conhecimento por meio dos sentidos e do que nos afeta em nossa capacidade de perceber por este modo sensível, abre-se como um caminho para pensarmos o ensino da filosofia considerando não apenas o aspecto inteligível da capacidade humana de conhecimento, mas também sua dimensão sensível, de *aesthesis* ou poder de perceber o mundo para além do direcionamento pela tematização ou teorização racional. A experiência estética amplia o âmbito do conhecimento não reduzindo a forma de voltar-se à filosofia apenas com um olhar de uma racionalidade inteligível, pensante e excludente do que envolve o corpo enquanto também se constitui como dimensão de aprendizagem.

Quero ressaltar neste ponto a música como um elemento da construção do ser afetivo/sensível/filosófico. Vale lembrar a experiência de Rousseau como músico e filósofo da música. Rousseau é conhecido por sua filosofia, mas não se pode menosprezar a sua contribuição para as artes, especialmente em sua composição *Le Devin du Village*, apesar de realizar uma crítica ao meio artístico, o filósofo sempre valorizou a música. Rousseau aponta, ainda, para o fato da música lembrar-nos da existência do outro, da sensibilidade alheia, que, em contato com nossa sensibilidade pode proporcionar relações afetivas:

Desde, porém, que os sinais vocais atinjam vosso ouvido, anunciam um ser semelhante a vós. São, por assim dizer, os órgãos da alma em embora também possam representar a solidão, dizem que não estais só. Os pássaros trinam, somente o homem canta. E não se pode ouvir canto ou sinfonia sem se dizer imediatamente: "Um outro ser sensível está aqui" (ROUSSEAU, 1999b, p. 321).

Pensando a prática do exercício do filosofar, aponto que a música consiste em uma das formas de arte que mais dão vazão ao emocionar, bem como ao pensar. A música pode traduzir em sons emoções não clarificadas, presentes na alma humana. Especialmente na música brasileira, há uma gama de compositores que, em suas

letras, dão “asas” para o pensar. Vejo este um recurso metodológico que muito tem a ser explorado pelo docente de Filosofia. Sobre a música como um recurso pedagógico, cito Vogelmann (In: RAJOBAC; BOMBASSARO; STEIN, 2016, p. 466):

Na medida então que a exposição a (sic) música pode desenvolver nossa sensibilidade, ela contribui também para nosso desenvolvimento cognitivo e racional. Mas o que ela pode nos ensinar? A Música, obviamente, não nos fornece nenhum conhecimento proposicional. Mas sua influência em nossa sensibilidade é distintiva e, portanto, é distintiva a sua contribuição para nossa educação. Em especial, a inesgotável capacidade expressiva da música pode comunicar uma miríade de sentimentos, emoções, estados de humor (pense nos muitos tipos diferentes de tristeza que a música pode comunicar, em como músicas podem comunicar paixão, hesitação, surpresa, divertimento, monotonia, tensão, etc) e qualidades não propriamente físicas (pense em como uma música pode ser triunfal, épica, contemplativa, patética, pomposa, solene, serena, sombria, etc) – a música pode abrir nossos olhos para a enorme variedade de sentimento e humores aos quais somos suscetíveis e a estas qualidades peculiares de pessoas e situações e nos equipar com a sensibilidade necessária para discerní-las em situações reais. Quando sabemos qual música é adequada para acompanhar uma cena, por exemplo, a compreendemos melhor. Este é um autêntico ganho em entendimento e isto a música pode nos oferecer – uma melhor compreensão de nós mesmos, dos outros e de aspectos do mundo.

Não basta, portanto, simplesmente executar ou reproduzir um elemento musical. É necessário que ele desperte emoções e dê margens para o filosofar. Ainda sobre a relação de Rousseau com a música, e, na procura de indicações metodológicas para o exercício do filosofar, inspiradas no método rousseauiano, lembro as palavras de Bento Prado Jr.:

Procurar o espírito além da letra, a ordem das razões e do *coração* além da ordem das matérias: eis regras que não têm nada de original. Essas regras eram, aliás, as que Rousseau aplicou a si mesmo, durante seus anos de aprendizagem, para escapar às armadilhas do dogmatismo (2008, p. 169, *italico do autor*).

Finalizando a exposição sobre tal categoria, procurei trazer à tona a reflexão sobre a afetividade e sua importância para a prática docente. De maneira implícita, a sensibilidade também ocupou um lugar correlato nesta exposição, dada sua relação direta com a construção do ser afetivo. Espero que as considerações aqui apontadas possam, de alguma maneira, contribuir para a prática do exercício de filosofar, mediado pelo Ensino de Filosofia. Acerca da relação professor/aluno, Carl Rogers fala:

A aprendizagem pode ser facilitada, segundo parece, se o professor for <<congruente>>. Isto implica que o professor seja a pessoa que é e que tenha uma consciência plena das atitudes que assume. A congruência significa que ele se sente receptivo perante os seus sentimentos reais. Torna-se então uma pessoa real nas relações com seus alunos. Pode mostrar-se entusiasmado com assuntos de que gosta e aborrecido com aqueles por que não tem predileção. Pode irritar-se, mas é igualmente capaz de ser sensível ou simpático. Porque aceita esses sentimentos como seus, não tem necessidade de impô-los aos seus alunos, nem insiste para que estes reajam da mesma forma. O professor é uma pessoa, não a encarnação (sic) abstracta de uma exigência escolar ou um canal estéril através do qual o saber passa de geração em geração.

Posso sugerir apenas uma prova que confirma este ponto de vista. Quando penso nos professores que facilitaram a minha própria aprendizagem, parece-me que cada um deles possuía essa qualidade de ser uma pessoa autêntica. Pergunto se a vossa memória não dirá o mesmo. Se assim for, talvez importe menos que o professor cumpra todo o programa estabelecido ou utilize os métodos audiovisuais mais apropriados; o que mais importa é que ele seja congruente, autêntico nas suas relações com os alunos (ROGERS, 1975, p. 260).

Há, de minha parte, a audaciosa expectativa de que possamos tornar, através da Educação, nosso mundo e os seres que nele habitam, um lugar mais humano e afetivo de se viver. E, para tanto, o ponto de partida poderia começar com a autenticidade do professor, do reconhecimento do docente como pessoa, capaz de ministrar um ensino dado pelo exemplo de alguém que se permita viver suas emoções de maneira harmônica.

### **3. O papel do Ensino de Filosofia no caminho da formação humana**

No horizonte da Filosofia da Educação contemporânea, percebe-se que um dos principais objetivos da mesma, senão o maior, é tratar da questão relativa à formação humana. A formação humana consiste em um tema caro à História da Filosofia, que surge desde a Antiguidade, ou seja, é um problema filosófico tão antigo quanto a própria humanidade. Desde a Antiguidade, os seres humanos tentaram entender questões relativas a como formar outros seres humanos e como nós, indivíduos, nos tornamos o que somos. Com o objetivo de pensar a formação humana, vista como educação no horizonte da Filosofia da Educação contemporânea, faz-se relevante situar alguns elementos históricos sobre o desenvolvimento do conceito de formação no cenário da História da Filosofia.

#### **3.1 Formação Humana: uma breve análise de paradigmas formativos na História da Humanidade**

A formação humana existe em uma via de mão dupla: de um lado, formamos pessoas; por outro lado, somos formados e (auto) formados. Atinge também a nuance de um processo de um sujeito próprio e de atividade de um quefazer pedagógico em que o sujeito é, concomitantemente, protagonista e coadjuvante. Quando formamos outros indivíduos (e também quando somos formados) entramos na seara da Educação. Sobre a relação entre Filosofia e formação humana, cito Favaretto (In: Kohan et al., 2008, p. 46, itálicos do autor):

Eis, então uma posição quanto à idéia de *formação* pela filosofia: a filosofia gera condições, indiretas é claro, da intervenção na realidade, nos modos dos jovens se situarem face à multiplicidade e heterogeneidade dos problemas, fatos, acontecimentos em que estão envolvidos. *Intervir* significa então descobrir o funcionamento e o sentido das configurações (teorias, ideologias e mitologias, religiosas, científicas, tecnológicas, artísticas); significa interrogar, formular questões e objeções.

Durante a História da Humanidade, a formação pode ser caracterizada a partir de alguns modelos. O primeiro desses grandes modelos chamamos de *Paideia*. A *Paideia* foi um sistema educacional e de formação ética, presente na Grécia Antiga, que visava à formação do homem perfeito e completo. Este sistema trabalhava com áreas do conhecimento como Ginástica, Gramática, Retórica, Música, Matemática, Geografia, História Natural e Filosofia. Jaeger (1995, p. 3) comenta a respeito da relação entre a formação presente na *Paideia* e a Educação:

Uma educação consciente pode até mudar a natureza física do Homem e suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um nível superior. Mas o espírito humano conduz progressivamente à descoberta de si e cria, pelo conhecimento do mundo exterior e interior, formas melhores de existência humana. A natureza do Homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação.

Na Grécia Antiga, o modelo de formação da *Paideia* era direcionado à virtude (*arethé*). A virtude também estava ligada à força física, na aristocracia. No século de Péricles, a virtude era direcionada ao desenvolvimento do *logos*, de uma capacidade do uso de um argumento para convencer o outro na *Ágora*. Assim, a *Paideia* não poderia ser pensada como algo individual, ou seja, a formação era vista como algo a ser construído em conjunto com os outros, como uma educação para o cidadão grego servir à *pólis*. Nesse ínterim, o conceito de formação já aparece como um elemento de educação para a o exercício da cidadania. Desta forma, vale situar que:

A formação, como lastro de constituição de um sujeito capaz de pensar com autonomia, é uma condição a que se deveria levar todas as pessoas, (...) pois o que realmente importa é o exercício pleno da cidadania (SEVERINO, 2014, p. 14).

Filosoficamente falando, a palavra formação contrapõe-se à ideia de conteúdo e matéria, visto que forma e matéria se comportam como a determinação e como determinante. Podemos lembrar Aristóteles e dizer que a matéria se identifica com o ato e a forma com a potência. Conforme Abbagnano (2007, p. 358):

A Educação é definida não do ponto de vista da sociedade, mas do ponto de vista do indivíduo: a *formação* do indivíduo, sua *cultura*, tornam-se o *fim* da educação. A definição de Educação na tradição pedagógica do Ocidente obedece inteiramente a essa exigência. A Educação é definida como *formação* do homem, *amadurecimento* do indivíduo, consecução da sua *forma* completa ou perfeita etc.: portanto, como passagem gradual – semelhante à de uma planta, mas livre da potência ao ato dessa forma realizada.

Outro modelo formativo de inestimável importância é a *Humanitas*, que pode ser definida como o grande modelo formativo romano, visando à formação humanística, cosmopolita e universal do indivíduo.

Ainda no contexto da Antiguidade e perpassando o Medievo, a educação transforma em potência o que já está em ato, como pensava Aristóteles e, mais tarde, São Tomás de Aquino. Avista-se, nestes momentos, elementos daquilo que hoje, nas Teorias de Currículo, nomearíamos como Educação Tradicional; em função de uma tentativa de formar (dar forma, colocar em um formato, nivelar) o que em ato já estaria predestinado. Ou seja, de acordo com tal paradigma, uma potência jamais apareceria em algo que já não estaria em ato, ou melhor, uma aptidão ou qualidade a ser desenvolvida não poderia “brotar” de algo que já não estivesse intrínseco em sua essência. E nesse ponto, há um certo determinismo no caráter educativo e formativo.

O conceito formação combina com outros vocábulos e, de alguns, afasta-se totalmente. Todavia, há total intersecção entre os termos formação e transformação. E, desta forma, não há determinismo, se a encararmos a partir deste olhar. A transformação é dialética, pressupõe a mudança para seu contrário, garante a liberdade do ente de tornar-se o que tiver escolhido ser. A formação pode ser vista como uma eterna (trans) formação, uma grande metamorfose de si, onde há a possibilidade de um constante devir, de um eterno vir a ser. Quanto a isto, relacionando com o papel de educação, Severino fala:

Na cultura ocidental, a educação foi sempre vista como processo de formação humana. Essa formação significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma

condição de maior perfeição em seu modo de ser humano. Portanto, a formação é processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa – é bom lembrar que o sentido dessa categoria envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo formar tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É relevante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito. Nessa linha, afasta-se de alguns de seus cognatos, por incompletude, como informar, reformar e repudia outros por total incompatibilidade, como conformar, deformar. Converge apenas com transformar... A idéia de formação é pois aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade. A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva. Por isso, a interação docente é considerada mediação universal e insubstituível dessa formação, tendo-se em vista a condição da educabilidade do homem (2006, p. 621).

A formação dá-se, ainda, em um caráter convivencial: vincula-se às vivências e convivências; aos processos de socialização, bem como às relações primárias de afeto; aos sentimentos de pertencimento e reconhecimento; em alargados âmbitos e espaços (família, comunidade, escola, etc). Flickinger afirma:

À tecnificação do processo educativo, que hoje reforça a tendência do trabalho educativo em favor da ampliação e diferenciação dos conteúdos, corresponde a uma despersonalização crescente que coloca a individualidade dos educadores ao segundo plano, perdendo de vista, portanto, o espaço originário da experiência educativa, i. é, **a linguagem vivida no diálogo**. A inserção da postura filosófica refletida, para dentro da auto-compreensão do processo educacional, passaria pela recuperação de sua gênese, na ideia da Paideia (W. Jaeger), com a possibilidade de reconsiderar, ao nível da Pedagogia moderna, os motivos que

levaram a clássica Pedagogia grega a usar conceito de tal complexidade orgânica (1998, p. 21, grifos do autor).

No contexto da Modernidade, a formação, no âmbito pedagógico, tem o sentido geral de um projeto de perfectibilidade do ser humano. Kant diz que “*O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação faz dele*” (2002, p. 15). Assim, somente a educação potencializa o homem para a formação de um ser humano completo no que diz respeito a todas as suas capacidades. Desta forma, uma educação que não seja satisfatória não formará sujeitos éticos e com qualidades morais. E o inverso também é verdadeiro: uma boa educação formará indivíduos comprometidos com os outros, com o meio em que vive e consigo mesmo. De uma forma um tanto determinista, o homem é o produto da educação que recebeu. Na teorização kantiana, a disciplina tira o homem da animalidade e o coloca na humanidade.

Outro modelo de fundamental relevância é a *omnilateralidade* marxiana. Marx e Engels entendiam a educação de forma ampla, visando a formação do ser completo e pleno. Por educação, entendiam a formação intelectual, a educação do corpo e a educação tecnológica (politecnia). Desta forma, no modelo comunista, não havendo uma rígida divisão de trabalho estabelecida, o sujeito pode assumir diversos papéis, que dão conta da complexidade de seu ser:

(...) possibilita fazer hoje uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã, pescar à tarde, pastorear à noite, fazer crítica depois da refeição, e tudo isto a meu bel-prazer, sem por isso me tornar exclusivamente caçador, pescador ou crítico (MARX; ENGELS, 2011, p. 28).

A *Bildung* aparece como um modelo formativo oriundo do idealismo alemão no século XVIII. Weber (2016) salienta que “*a proeminência do conceito, da idéia de Bildung, encontra-se vinculada ao movimento do “tornar-se o que se é”, ou seja, ao movimento de constituição da própria identidade*”.

Friedrich Nietzsche, na obra *Crepúsculo dos Ídolos ou Como filosofar com o martelo*, diz que a Igreja “estraga” o ser humano através da culpa, para depois “melhorá-lo”, “salvá-lo”; pois a culpa nos faz obedientes. O filósofo alemão afirma

que *"Em todos os tempos se quis "melhorar" o homem: a isto sobretudo se chamou moral"* (NIETZSCHE, 1983, p. 335). Assim, para Nietzsche, a educação visa (trans) formar o homem em um sujeito "melhor".

Assim, formação, em um sentido amplo, é um conceito que assume diferentes sentidos e diferenciações, de acordo com o dicionário dirigido por Víctor García Hoz. Em um sentido geral, apresenta a tipologia de ação e efeito de formar. Ou seja, remete-se ao criar, ao educar, ao adestrar. A partir da própria etimologia da palavra, podemos perceber que se refere a dar forma: o que faz com que algo seja o que é. Entretanto, formação é, por necessidade, conformação. Atinge, ainda, a relação com informação e conformação. Em toda formação, concorrem Deus e criatura.

No decorrer dos tempos, a palavra formação entra no campo da pedagogia através da ideia de formação humana, pois todo ser humano é objeto material da formação. De um lado, temos a ideia de formação e educação e, de outro, a ideia de formação e informação. Parece haver uma antítese entre formação e informação. Entretanto, num sentido filosófico, formação e informação coincidem. A forma exerce seu ofício informando. A informação é um recurso dialético. À medida que informamos alguém de alguma coisa (podemos pensar que, de acordo com o método dialético, o sujeito se apresentaria neste momento como uma tese), este mesmo sujeito está, concomitantemente, sendo formado e se autoformando, transformando-se em um ser distinto daquele que antes apresentava-se (em uma antítese de si), que, assim, reverbera numa síntese deste processo (que, neste ponto, transforma-se em uma nova tese, dando margem para novas informações, que trazem consigo novas possibilidades de transformação, compondo um eterno devir humano). Mas, se analisarmos de forma mais minuciosa, percebemos que formação e informação não são totalmente antitéticas, pois a formação humana é impossível sem uma informação prévia; a formação humana supõe a livre vontade e a intervenção do entendimento pela informação.

O conceito angariou, ainda, os matizes e sutilezas de formação convivencial, formação geral, formação profissional, formalismo e materialismo didático.

Situando o autor em um plano ainda maior, no que diz respeito a uma busca de nossas origens e de nosso reconhecimento como seres humanos, de acordo com Pissarra: *"(...) a tarefa que Rousseau se propôs desde seu primeiro texto foi a de guiar*

os homens nessa busca, ou seja, guiá-los na compreensão do que é a verdadeira natureza humana" (2002, p. 6). Isso significa dizer que o projeto a que Jean-Jacques prestou-se foi o de encaminhar o homem à sua verdadeira formação humana, de ajudá-lo, segundo a sua própria ordem natural, a tornar-se o que é, a realizar as potencialidades inerentes à sua natureza. A respeito do conceito *formação*, Oliveira e Oliveira consideram que:

Severino (2006) ajuda-nos nessa tarefa introdutória, procurando alcançar uma acepção mais produtiva, a partir dos significados dicionarísticos da palavra formar. Em termos gerais, entende a formação como processo de devir humanizador, no qual o ser natural devém pessoa, ou seja, ser cultural. Tal sentido encontra sua maior riqueza nas acepções do verbo reflexivo, numa indicação de que o próprio sujeito é agente responsável por sua construção. Trata-se, prioritariamente, de processo autoformativo do ser social. "Nesta linha, afasta-se de alguns de seus cognatos, por incompletude, como informar, reformar e repudia outros por total incompatibilidade, como conformar, deformar. Converte apenas com transformar" (p.621) (2014, p. 208-222).

No que tange à relação do Ensino de Filosofia com a formação humana, as palavras de Severino expressam a relevância da mediação entre os conceitos/categorias filosóficas e os subsídios que os jovens necessitam para se formarem enquanto seres humanos:

É evidente que a formação integral dos adolescentes no ensino médio é atribuição do todo do currículo. No entanto, a Filosofia tem contribuição significativa a dar para essa formação, donde decorre, para seus professores, um sério compromisso no âmbito curricular e pedagógico. Mas esta sua parte de responsabilidade não se reduz ao domínio de um acervo de conteúdos informativos e de determinadas habilidades. Não se trata de fornecer aos estudantes uma erudição acadêmica, mas de ajudá-los a desenvolver uma forma de apreensão e de vivência da própria condição humana, o amadurecimento de uma experiência à altura da dignidade dessa condição, experiência a partir da qual possam conduzir sua existência histórica. Não se visa com o ensino da Filosofia no curso médio formar especialistas nessa área, mas tão somente

explorar as contribuições que essa modalidade de exercício reflexivo pode fornecer aos jovens no processo de sua formação (2014, p. 10).

Assim, os limites de uma interpretação da formação enquanto educação no horizonte da filosofia da educação contemporânea esbarram nestas e em outras questões aqui apresentadas. Uma das principais funções da filosofia da educação contemporânea é produzir em nós mesmos, seres humanos, e também nos outros – nossos alunos e educandos – um antídoto contra a pressa. Como dizia Nietzsche “em toda parte vigora uma pressa indecente” (2006, p. 59). Então, é preciso tempo para “ruminar” as ideias. É preciso um “mergulho” intenso e profundo nos mares dos pensamentos. É preciso (des) construir paradigmas, (re) inventar o ser humano. É preciso formar seres humanos dignos de assim serem denominados. É preciso acreditar na (re) existência de seres menos pragmáticos e mais autônomos. E a educação, vista como um processo pedagógico, nos serve de “trilha” e “caminho” para alcançarmos o ideal de homem que almejamos nos tempos contemporâneos.

### 3.2 A *Bildung* como modelo formativo para pensar o Exercício do Filosofar

Após analisarmos os diferentes paradigmas formativos na História da Humanidade, destaco, em especial, um modelo formativo que penso ser profícuo para a reflexão acerca do Exercício do Filosofar, bem como o Ensino de Filosofia. Refiro-me à *Bildung* alemã.

Möllmann refere-se ao paradigma da *Bildung* da seguinte forma:

Sou filha da modernidade. Fui educada com vistas a ser um sujeito autônomo e soberano, dentro de uma idéia de *perfectibilité* e maioridade e para que soubesse classificar e ordenar os conhecimentos e atribuir sentidos a tudo, condições concretas de individualidade com compreensões universais de mim e do mundo. Ser humanidade do meu tempo não me permite uma simples anulação da tradição na qual me encontro, pois sofro a influência das minhas próprias implicações históricas. Estou ciente que padrões me formaram e da tradição que me toca, e que preciso estar atenta à forma como esses me fazem perceber o mundo.

Os padrões acima descritos expressam os ideais clássicos da *Bildung* do século XVIII que permanecem como marcas da *Aufklärung* até hoje. Trata-se de um ideário pensado para o ser humano e que culminaria numa abstração: um conceito universal de humanidade. A *Bildung* almejava, portanto, a elevação a uma universalidade, onde o homem fosse capaz de se abstrair do seu particularismo em direção ao universal, à humanidade (2010, p. 8, itálicos da autora).

A *Bildung*, vista como um modelo de formação, apresenta pistas que podem nos fornecer “luzes” para situar, tanto em Rousseau, quanto nas práticas filosóficas experimentadas no Ensino de Filosofia, elementos norteadores quanto ao sujeito que almejamos formar. Em relação à Filosofia/Pedagogia rousseuniana, podemos dizer que:

O empenho dos grandes pensadores em organizar programas pedagógicos adequados à época, bem como a soma dos esforços das ciências da educação na construção de métodos, técnicas e processos de bem ensinar e aprender, deveriam estar à serviço de ora em diante do encurtamento da excessiva distância que separa a utopia de sua realização, conduzindo a humanidade ao destino do esclarecimento. No programa da *Bildung*, caberia à estética oferecer um conjunto de imagens cristalizadas em representações da cultura, que pudessem atrair as populações para a formação de noções básicas de um bom gosto universal, superando deste modo as possíveis decisões motivadas por diversos particularismos ou então pelo impulso puramente instintivo (TREVISAN, 2017, p. 3, itálico do autor).

No contexto da *Bildung*, é possível perceber que a exacerbação da razão é condenada. Neste ponto, há uma convergência entre as proposições de Rousseau e o modelo formativo em questão<sup>45</sup>. Para ambos, impera a exigência de que não basta educarmos somente para a racionalidade, mas urge que também nos dediquemos à

---

<sup>45</sup> Há esforços de comprovar a tese de que Rousseau é precursor da *Bildung*. Refiro-me ao projeto de tese intitulado “Jean-Jacques Rousseau e a antecipação da *Bildung* Alemã: um estudo dos pressupostos rousseunianos sob a ótica dos *Bildungsroman* alemães”, de autoria de Adriane Bender Arriada, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFPel, em 2017.

sensibilidade. Da mesma forma, os ideais de liberdade são encontrados tanto no modelo formativo da *Bildung*, quanto na teoria rousseuniana. A exigência de criticidade, da criação do ser curioso/criativo<sup>46</sup> igualmente podem ser, mesmo que de forma implícita, encontradas nos escritos rousseunianos e na formação proposta pela *Bildung*. Quanto à necessidade de educarmos para a sensibilidade, cito Gadotti:

Rousseau, como todo educador, preocupou-se fundamentalmente com o sentido da vida cotidiana, com as relações entre o ser humano e o meio ambiente. Elas se dão sobretudo no nível da sensibilidade muito mais do que no nível da consciência (2004, p.21).

Se analisarmos etimologicamente a palavra *Bildung*, percebe-se que, de uma forma geral, a mesma significa *cultura*. Entretanto, por se tratar de um vocábulo polissêmico, também remete à imaginação, ao desenvolvimento e à estética. Sobretudo, de uma forma pedagógica, a formação – outra acepção da palavra *Bildung* – refere-se ao processo: incessante movimento do ser de se (auto) criar. E, sendo assim, refere-se à liberdade e à responsabilidade que são exigidas deste ser em formação.

Não há, neste modelo, um fim. O homem é um ser incompleto, que carrega consigo milhares de oportunidades e de aprendizados com as experiências vividas. Um ser sensível, capaz de filosofar e de ser capaz de responder por seus infortúnios e suas conquistas. Dito de outra forma: um arquiteto da sua própria – assim como influenciador de outras - formação humana. Educar, ou dito de outra forma, formar para a sensibilidade, significa explorar as mais variadas possibilidades e idiosincrasias contidas no humano.

### 3.3 O Exercício do Filosofar como caminho para a Formação Humana

Primeiramente, tive por objetivo apresentar diferentes paradigmas formativos para a História da Humanidade, e, na sequência, procurei situar o modelo da *Bildung* alemã com vistas a contribuir para a reflexão sobre o Exercício do Filosofar.

---

<sup>46</sup> Categorias trabalhadas nesta obra, bem como *Afetividade e Liberdade*.

Proponho, agora, que possamos analisar o papel da Filosofia para a Formação Humana.

Quando formamos alguma coisa, formamos padrões. A formação pode atingir nuances com as quais aqui não nos identificamos, como, por exemplo, formatar (colocar em uma fôrma), referindo-se à normatização, à padronização, procurando seguir de acordo com os padrões daquilo que socialmente é chamado de "normal". Opondo-se a tal padrão formativo, Favaretto ratifica que:

A filosofia, como disciplina de ensino, é um conjunto particular de conhecimentos com características próprias no que se refere à formação. Não é, entretanto, como diz o sentido latino da palavra "disciplina", a instrução que o aluno recebe do mestre, nem guarda mais o sentido pedagógico de "ginástica intelectual", de disciplinamento da inteligência. Exercita, é certo, capacidades intelectuais, requerendo algumas habilidades; mas é, antes de tudo, uma disciplina cultural, pois a formação que propicia diz respeito à significação dos processos culturais e históricos. Na aula, na leitura de textos e nos exercícios operatórios de fixação de conceitos e técnicas argumentativas, nas discussões e elaboração de textos, é preciso levar em conta a qualidade dos conteúdos em relação às situações de aprendizagem. Tais práticas visam ao desenvolvimento de habilidades para construir e avaliar proposições, construir unidades de significação, produzir conjuntos sistematizados de conhecimentos que funcionem como produção teórica; isto é, como articulação entre concepções da realidade e experiência vivencial (In: KOHAN et. al., 2008, p. 50).

A Filosofia, em si, não se restringe a uma produção "morta", em que simplesmente são estudadas as obras clássicas dos filósofos profissionais. Mais do que isto, a Filosofia se propõe a ser "viva", a ser experienciada. Sendo assim, viver a Filosofia significa fazer valer seus métodos e suas inquietações. Embora os instrumentos de trabalho da Filosofia sejam os textos filosóficos, vale lembrar que a leitura de textos, requer, assim, o exercício do filosofar. Não se trata de uma leitura passiva, sem atitudes e ensinamentos. A leitura de textos filosóficos, presente e motor no/do exercício do filosofar, consiste em uma experiência singular, que se apresenta de maneira formativa ao indivíduo, ensinando inúmeras lições a serem

aprendidas:

A primeira coisa que um texto filosófico nos ensina é que ele não é que ele não é um campo aberto onde podemos entrar correndo sem dificuldades. Ele faz com que duvidemos de nossa capacidade de entender a leitura: lemos, mas não deciframos, conhecemos o som de cada palavra lida, mas elas nada nos trazem de significa. Parecem cifradas, não temos a senha de entrada. A segunda coisa, portanto, que ele nos ensina é persistir. Perseverar, não esmoecer, insistir, insistir. Colocamos-nos diante dele como intrusos. Mas nada podemos forçar. Temos de ter paciência. Aos poucos a nossa cabeça vai se moldando ao texto, vai se abrindo para poder encaixá-lo, a cabeça deve mudar para que o texto caiba, é necessário criar a compreensão dele. Não pode ser o contrário. Se nos pusermos a querer encaixar o texto naquilo que já sabemos, ele não cabe. E, se decidirmos nos enganar e pará-los nessa altura da tentativa de leitura, nada dele saberemos, não o teremos lido, apenas mutilado. É preciso esperar para que o texto vá nos moldando, nos mudando. É preciso saber esperar. Ler de novo. De novo. Deixá-lo um pouco de lado e depois retomar. Aos poucos, o texto vai se revelando, se deixando penetrar. Um leitor que sabe esperar, que sabe observar e insistir é aquele que vai descobrir as portas secretas desse espaço, as conexões insuspeitáveis, os túneis subterrâneos (ASPIS; GALLO, 2009, p. 97).

A atenção aos escritos filosóficos, atrelada ao exercício do filosofar, pode ser desenvolvida de várias maneiras. Há aqueles sujeitos que conseguem estudar e praticar Filosofia de maneira autodidata. Entretanto, no contexto da Educação Básica, há de se concordar que um espaço direcionado ao debate de textos filosóficos e ao desenvolvimento do exercício do filosofar aparece como um diferencial no modelo formativo que se está sendo ofertado ou sugerido. Assim, o que se propõe é que, para os jovens, o exercício do filosofar, dentro da realidade educacional, seja mediado pelo Ensino de Filosofia.

E por que ensinar Filosofia? Qual a necessidade de tal ensino? Rocha (2008, p. 34), afirma que:

No que diz respeito à Filosofia, podemos argumentar que ela é uma área *singular* de reflexão que se ocupa de temas fundamentais na experiência humana e que

sua ausência no currículo escolar priva o estudante de um espaço de formação a que ele tem direito, sem o qual surge uma lacuna em sua vida.

Se concordarmos que há a necessidade de uma Formação Humana que se oponha às obviedades, que resista aos apelos neoliberais, que trabalhe na pessoa capacidades de ser desenvolvido nas suas esferas críticas, curiosas, criativas, livres e afetivas, que aposte em uma ontologia de si, somos levados a apoiar a necessidade do Ensino de Filosofia. Desta forma, o Ensino de Filosofia – lugar onde é desenvolvido o exercício do filosofar – tem como sua maior função contribuir para a Formação Humana dos educandos.

De acordo com Bruno Pucci, em palestra proferida no II Seminário da SOFIE, realizado em Campinas, em 14 de setembro de 2016, "*a Filosofia deve voltar-se para as coisas aparentemente insignificantes, para a micrologia*". Desta forma, percebe-se que a relação crítica e formativa constitui a essência da Filosofia.

Num mundo e num paradigma educacional demasiados mercantilistas como o nosso, o pensar não deve reduzir-se ao seu método. Tudo deve ter aplicação imediata, "servir para alguma coisa". O indivíduo é visto de forma fragmentada, especialmente, pela valorização exacerbada de seu lado consumidor. E, assim, este comportamento consumista é transferido, deslocado para outras relações: não se consomem só objetos e coisas, o comportamento consumista faz com que não só as coisas sejam consumidas/descartadas, mas também as relações com outros seres humanos, as atitudes, as qualidades daquilo que o ser é, os valores, etc. De acordo com Bandeira:

Até as mais íntimas reações vão sendo coisificadas, a ponto de a própria imagem que as pessoas devem fazer de si mesmo, é manipulada como forma de melhor se integrarem na sociedade e no próprio mercado de trabalho, numa espécie de, conforme a expressão muito em voga, *merchandising* pessoal, que nada mais é que a promoção de uma personalidade ideal, que visa em última instância, à integração dos últimos resquícios de subjetividade nos moldes da sociedade de consumo (2008, p. 57, grifo da autora).

Vivemos em uma era *high-tech*, onde além de acumularmos quinquilharias, colecionamos pessoas em nossas redes sociais. Ao invés de enxergarmos a vida com nossa história – vista como uma soma incessante de experiências felizes e tristes – construímos personagens de nós mesmos, simbolizados por nossas *selfies* e mascaramentos de nossas identidades. Nossa sociedade, de acordo com Turcke, está vivendo uma excitação constante e:

(...) para inflacionar esse momento até o infinito, coloca-se à disposição um repleto aparato visual. Ele deixa passar nas telas incontáveis momentos e direciona a percepção para aqueles mais persistentes, os que “fazem sensação”, os quais se destacam tanto que provocam uma percepção que permanece. Há uma torrente de estímulos dos meios de comunicação de massa que competem para fazer parte dessas sensações. Ninguém consegue dominá-los. Nem o mais distinto intelectual que torce o nariz consegue fechar-se diante dos estímulos, de tal modo que o sentido de sua atenção, a escolha dos temas e das palavras, o tempo e o ritmo de seus pensamentos não conseguem permanecer sem ser por eles molestados de alguma forma. Em curtas palavras, é chegado o momento de se falar de uma *sociedade da sensação* (2010, p. 10, grifos do autor).

E, aparentemente fora de contexto, num exercício de “nadar contra a corrente”, um elemento constitutivo da Formação Humana é justamente este: a busca do ser humano pelo pensar por si próprio. É preciso ver o homem de uma forma integral, de uma maneira holística. E a Filosofia possui esta capacidade: a de enxergar o humano em suas múltiplas faces.

Aparentemente, a Filosofia, por trabalhar apenas com teorias, pode ser vista de maneira (ex) cêntrica, ou seja, fora do eixo. Entretanto, é sabido que as práticas humanas são carregadas de teorias, que os indivíduos são movidos por referenciais teóricos (ou mesmo pela ausência destes). E, da mesma forma que são movidos por teorias, os processos formativos devem ser pensados como orientadores da prática humana. Percebemos que, por ser altamente prática, a Filosofia contribui para aquilo que o ser é e pelas incontáveis possibilidades que ele pode vir a se tornar. Sendo assim, faço minhas as palavras de Severino (In: GALLO; KOHAN, 2000, p. 11):

Entendo o exercício do filosofar como uma exigência da própria condição humana e, conseqüentemente, considero o ensino da filosofia uma mediação pedagógica imprescindível para a formação dos homens histórica e socialmente situados.

À guisa de conclusão, tem-se que as práticas fundamentam as teorias e vice-versa. No caso da Filosofia, em função de seu caráter inter e trans disciplinar, há a possibilidade de tê-la, no ambiente pedagógico, como um sistema integrador. E, se observarmos a biografia de inúmeros filósofos na História da Filosofia, percebemos o quanto muitos deles foram também educadores. Assim, em função de sua natureza pedagógica, da amplitude de áreas do conhecimento a que adentra/sustenta e das inúmeras possibilidades que oferece ao ser pensante, é evidente que a Filosofia tem muito a contribuir para a Formação Humana.



## Considerações finais

*“Quando vejo um homem apaixonado pelos conhecimentos deixar-se seduzir por seus encantos e correr de um lado para outro sem saber parar, é como se visse uma criança na praia colhendo conchinhas e começando por guardá-las; depois, tentada pelas outras mais que vê, deixá-las de lado, voltar a pegá-las, até que, esgotada pela multidão de conchas e já não sabendo mais o que escolher, acaba jogando tudo fora e voltando de mãos vazias. Durante a primeira idade, o tempo era longo; procurávamos apenas perdê-lo, temendo empregá-lo mal. Agora acontece exatamente o contrário, e já não temos tempo suficiente para fazer tudo o que seria útil”*  
(ROUSSEAU, 2014a, p. 222).

Este livro visou proporcionar reflexões acerca do exercício do filosofar, a partir de uma hermenêutica da obra rousseauiana. Nele, procurei demonstrar que, na obra de Jean-Jacques Rousseau, há elementos que contribuem para o pensar filosófico e ao Ensino de Filosofia.

Em relação ao meu percurso na pesquisa, tenho a nítida impressão de que muito ainda teria a ser dito sobre a temática proposta. Rousseau representa, na História da Filosofia, um autor ímpar, que muito teria, ainda, a contribuir com as questões aqui trabalhadas. Entretanto, em função da viabilização da pesquisa, houve a necessidade de eleger alguns pontos considerados fundamentais – tanto para a compreensão da obra rousseauiana, quanto para a contribuição ao exercício do filosofar. A novidade que este livro apresentou foi a de **aliar os escritos de um autor clássico – Jean-Jacques Rousseau – ao exercício do filosofar, bem como ao Ensino de Filosofia.**

Na primeira parte do trabalho, apresentei os delineamentos da pesquisa. O primeiro capítulo foi dividido em três partes. Na primeira delas, senti necessidade de

expor algumas motivações de minha trajetória profissional que me conduziram ao problema de pesquisa. Dentre elas, sem dúvida, o maior impulsionamento partiu da minha atuação como professora de Filosofia em escolas de Ensino Médio. Igualmente motivador foi o processo vivido durante o curso de Mestrado, onde pude conhecer a história recente da disciplina Filosofia nas últimas décadas, na realidade brasileira. Minha dissertação se propôs a fazer um Estudo de Caso dos processos de permanência e extinção da Filosofia em uma escola municipal da cidade de Pelotas - o Colégio Municipal Pelotense. Todavia, na época em que era mestranda, já me questionava acerca sobre como poderiam ser extraídas reflexões e indicações metodológicas objetivando desenvolver o exercício do filosofar e tendo como mediação o Ensino de Filosofia. E, também neste tempo, suspeitava que em alguns filósofos clássicos poderiam ser obtidas tais indicações.

Posteriormente, julguei relevante apresentar ao leitor os porquês de, dentre tantos filósofos que compõem a tradição filosófica, escolher Rousseau como o principal referencial teórico deste estudo.

Na sequência, preocupei-me em demonstrar brevemente os (des) caminhos que a Filosofia tomou, desde a década de 1960, até nossos dias. Procurei pensar sobre os processos vivenciados em tal histórico ancorada nas Teorias de Currículo. Nesta parte do texto, observei, ainda, questões sobre como ensinar Filosofia.

O segundo capítulo da primeira parte do livro foi dividido em duas seções. Na primeira delas, meu objetivo foi o de expor as escolhas metodológicas realizadas. Neste ponto, foram expostos a tese, os objetivos e o problema de pesquisa. Demonstrei que o apoio no método hermenêutico e nos modelos de pesquisa bibliográfica foram fundamentais para a execução da pesquisa e apresentei o *modus operandi* realizado para organizar os estudos sobre Rousseau. O referencial teórico utilizado também fora exibido ao leitor. Na segunda seção deste capítulo, propus-me a justificar os motivos que me levaram à escolha das categorias trabalhadas.

Na segunda parte do livro, desenvolvi a pesquisa de fato. Lá estão apresentados o meu foco principal e os achados que considero fundamentais para o trabalho que me dispus a realizar. Tal parte fora dividida em três capítulos.

No primeiro capítulo, tive a necessidade de prestar uma explanação acerca do filósofo escolhido. Para tanto, fora necessário apontar dados biográficos da vida de

Rousseau, bem como seu relacionamento e suas concepções sobre a Filosofia e sobre os filósofos de seu tempo. E, após, procurei elencar algumas regras do que nomeei como “método rousseauiano”.

Considero o segundo capítulo o “coração” deste livro. Nele, estão expostas categorias que foram trabalhadas a partir dos escritos de Rousseau, com vistas ao exercício do filosofar, mediado pelo Ensino de Filosofia. Elegi como categoria principal a Criticidade e como secundárias, mas não menos importantes, Curiosidade e Criatividade, Liberdade e Afetividade. Em todas as categorias, procurei: a) trabalhar os conceitos envolvidos; b) relacionar a categoria trabalhada aos propósitos da Formação Humana; c) perceber exemplos de condutas relacionadas às categorias no *Emílio*, de Rousseau; d) traçar propostas de indicações pedagógico-metodológicas a serem desenvolvidas, a partir das categorias em questão, da obra rousseauiana e com o propósito da Formação Humana, com vistas ao exercício do filosofar/Ensino de Filosofia/arquitetura do ser em formação.

No terceiro e último capítulo, procurei dissertar sobre o papel do Ensino de Filosofia e sua conexão com os processos relativos à formação humana na direção da compreensão de que nascemos humanos, mas precisamos continuar a sê-lo. Primeiramente, expus um breve panorama dos principais modelos formativos que integraram a História da Humanidade, bem como a História da Filosofia. Na segunda seção, me debrucei a demonstrar que a *Bildung* representa um modelo de formação que pode contribuir para o Ensino de Filosofia e que, nele, são encontrados “ecos” da teoria rousseauiana<sup>47</sup>. Por fim, na terceira divisão deste capítulo, defendo a ideia de que o exercício do filosofar, mediado pelo Ensino de Filosofia, se presta a um projeto muito maior do que desenvolver habilidades e integrar conteúdos presentes nos currículos escolares. O maior propósito que a Filosofia nos proporciona é o de contribuir para nada menos do que formar pessoas dignas de serem chamadas desta forma.

Assim, entendo que os processos vivenciados pelos sujeitos que se encontram em contato com a Filosofia – professores, alunos, filósofos – compõem grande parte do percurso formativo. A Filosofia engloba muitos saberes: da mesma

---

<sup>47</sup> De acordo com Arriada (2017).

forma que dá margem para o nascimento de muitas áreas científicas, pensa sobre as produções que estas geram. Proporciona, portanto, que o indivíduo possa pensar além de suas vivências, de sua cultura, de suas ideologias e preconceitos. Certamente, ela não é a única responsável pela Formação Humana. O processo formativo é complexo demais para ser reduzido desta forma. Mas, há que se considerar que grandes experiências formativas e autoformativas podem ser vivenciadas quando se lê um texto filosófico ou um *Bildungsroman*, ou quando se está presente em uma aula de Filosofia com vistas à criticidade, ou mesmo quando se consegue, livremente, filosofar sobre elementos da vida.

Um dos maiores pontos que o livro se propôs a elucidar é o projeto de formarmos para além do pragmatismo, da ótica do mercado, do imediatismo. Urge que pensemos mais em formar seres críticos, curiosos, criativos, livres, afetivos e sensíveis. Certamente, não há fórmulas mágicas que se prestarão a este serviço. Pude encontrar uma âncora em Rousseau, para pensar minha própria prática e os caminhos que disponho a perseguir. Entretanto, caberá a cada docente pensar e pensar sobre suas próprias trajetórias, adaptando e criando, assim, suas formas peculiares de trabalhar a Filosofia. Todavia, algumas pistas sobre como proceder, ou mesmo, simplesmente, questionar tais percursos, podem ser encontradas em escritos rousseauianos. Tais pistas podem ser ressignificadas a partir do trabalho hermenêutico que o docente possa se dispor a atualizar.

Vivemos, na realidade brasileira, momentos delicados no que tange à permanência da Filosofia nos currículos escolares. Creio ser de suma urgência refletirmos sobre os fundamentos que tornam a Filosofia um conhecimento que não se iguala a nenhum outro, e fazê-los destes nossa "bandeira" em prol da resistência para que não percamos um lugar conquistado nas escolas de Ensino Médio que fora atingido com muita luta pelos docentes das décadas anteriores, que assistiram à extinção da Filosofia dos currículos escolares e que através de muito engajamento, conseguiram trazê-la de volta às escolas.

No cenário mundial, igualmente, temos um forte apelo ideologizante que se mostra favorável à mercantilização da Educação, aos efêmeros e degradantes frutos das relações capitalistas, neoliberais e performáticas. Vivemos em um mundo

balizado pelas aparências, pelo isolamento, pelo individualismo e pela “sociedade do espetáculo”.

Não penso que a Filosofia seja a grande “salvadora” de todas as mazelas humanas, mas vejo nela um instrumento que pode levar-nos além das balizas de nosso cenário contemporâneo. Devido a seu potencial crítico, a Filosofia tende a enfrentar desafios e ameaças. E nosso papel como docentes desta disciplina é o de proporcionar as ferramentas para que nossos alunos possam adentrar no cenário da vida adulta cômicos do que lhe aguarda e aptos a realizarem escolhas acerca do tipo de homens e de mulheres que pretendem tornar-se.

Enfim, a Filosofia realiza-se na práxis e visa interpretações e esclarecimentos. Sendo assim, a partir da investigação que fiz, pude perceber ainda mais claramente o quanto esta carrega consigo infinitas possibilidades. Minha escolha – a de aliar um filósofo clássico ao exercício do filosofar/ Ensino de Filosofia – pode ser continuada por outros estudiosos. Poderão ser estudados outros tantos autores e, hermeneuticamente, deles, extraídas indicações metodológicas com vistas à Educação e à Formação Humana. Da mesma forma, em Rousseau, não se esgotam as possibilidades. Outras tantas categorias poderão ser eleitas e trabalhadas. Ou melhor, outras tantas disciplinas poderiam ser trabalhadas a partir do filósofo genebrino, pois o mesmo as pensa ao traçar os propósitos educacionais para seu fictício *Emílio*. Por ora, espero que este estudo possa contribuir para o surgimento de outras pesquisas no campo da Educação, da mesma forma que anseio que a Filosofia, como disciplina escolar, mantenha seu propósito educativo e formativo.

Apesar da consciência de que haveria ainda muito a ser dito, é necessário parar por aqui. O processo epistemológico é infinito e nossa existência, inversamente, finita. Para tanto, sinto-me como a criança descrita por Rousseau, na praia, colhendo conchinhas: sabedora do quanto ainda teria a avançar, mas consciente de que é preciso sistematizar os achados que fiz até aqui. Sabedora, ainda, do quanto este estudo contribuiu para meu processo formativo e com a certeza de que muito ainda há a ser conhecido.

Certamente, esta, é a beleza das trilhas da *episteme*: o inacabamento e a incompletude diante de nossas limitações. Sendo assim, encerro este estudo: é preciso, contraditoriamente, parar para, então, poder prosseguir.



## Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRÃO, Bernadete Siqueira. **História da Filosofia**. In: Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

AGOSTINHO, Santo. **O livre-arbítrio**. 2 ed. São Paulo: Paulus, 1995.

AMARAL FILHO, Fausto dos Santos. **Os filósofos e a educação**. Chapecó: Argos, 2014.

ARRIADA, Adriane Bender. **Jean-Jacques Rousseau e a antecipação da *Bildung* alemã**: um estudo dos pressupostos rousseauianos sob a ótica dos *Bildungsroman* alemães. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Sílvio. **Ensinar Filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Atta, 2009.

BANDEIRA, Belkis Souza. **Formação cultural, semiformação e indústria cultural**: Contribuições de Theodor W. Adorno para Pensar a Educação. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.

BAPTISTA, Marlon. **Considerações sobre o romance de formação**. Disponível em <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/filosofia/0043.html>. Acesso em 21 de março de 2016.

BATTESTIN, Cláudia; DUTRA, Jorge da Cunha. **Diálogos entre filosofia e educação**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2015.

BONAVIDES, Paulo. **Democracia e liberdade no "Contrato Social" de Rousseau**. In: INSTITUTO DE DIREITO PÚBLICO E CIÊNCIA POLÍTICA. Estudos em Homenagem a J. J. Rousseau: 200 anos do "Contrato Social" - 1762 - 1962. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1962.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In: REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro: n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BOUFLEUER, José Pedro. **Do aprender na experiência pedagógica**. In: PAGNI, Pedro Angelo; GELAMO, Rodrigo Peloso. *Experiência, Educação e Contemporaneidade*. Marília: Poiesis, 2010.

BRASIL. **Lei nº 11.684**, de 2 de junho de 2008. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm). Acesso em 28/07/2014.

BRASIL. **Medida Provisória 746/16**. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992> . Acesso em: 08 nov. 2021a.

BRASIL. **Lei Nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm) . Acesso em: 08 nov. 2021b.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CARDOSO, Edgard Cabral. **Liberdade natural e liberdade civil no pensamento de J.-J. Rousseau**. In: CONTROVÉRSIA. São Leopoldo: v.2, n.2, p. 12-21, jan./jun., 2006.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Petrópolis: Arara Azul, 2002.

CASSIRER, Ernst. **A filosofia do iluminismo**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

CASSIRER, Ernst. **A questão Jean-Jacques Rousseau**. São Paulo: UNESP, 1999.

CASTRO, Claudio de Moura. **A prática da pesquisa**. São Paulo: McGraw do Brasil, 1981.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Iniciação à Filosofia**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2013.

COMÊNIO, João Amos. **Didática Magna**. Versão digital disponibilizada por Ebooks Brasil, 2001.

CONSTANT, Benjamin. **A liberdade dos antigos comparada à dos modernos**. São Paulo: Atlas, 2015.

CORRÊA, Leticia Maria Passos. **Ensino de Filosofia: um Estudo de Caso**. Pelotas: Editora e Gráfica da Universidade Federal de Pelotas, 2012.

CORTELLA, Mario Sergio. **Filosofia e Ensino Médio: certos porquês, alguns senões, uma proposta**. Petrópolis: Vozes, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. **A prática pedagógica do "bom professor"**: influências na sua educação. 1988. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000018023&fd=y> . Acesso em 18/01/2017.

DALBOSCO, Cláudio A. **Filosofia e Educação no Emílio de Rousseau**: O papel do educador como governante. Campinas: Alínea, 2011.

DELEUZE, Gilles. **O ato de criação**. Disponível em <https://ladcor.files.wordpress.com/2013/06/gilles-deleuze-o-ato-de-criao.pdf> . Acesso em 29/02/2016.

DELEUZE, Gilles. **O que é o ato de criação?** In: DUARTE, Rodrigo. O belo autônomo: textos clássicos de estética. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DENT, N. J. H. **Dicionário Rousseau**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

DERATHÉ, Robert J. J. **Rousseau e a ciência política de seu tempo**. São Paulo: Barcarolla, 2009.

DERATHÉ, Robert J. J. **O racionalismo de Jean-Jacques Rousseau**. In: Cadernos de Educação, n. 41, 2012. Tradução de Suzana Albornoz. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2087/1925> . Acesso em 19/06/2017.

DEWEY, John. **Democracia y educación**. 3 ed. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

DEWEY, John. **Reconstrução em Filosofia**. São Paulo: Ícone, 2011.

DOZOL, Marlene de Souza. **Da Figura do Mestre**. Campinas: Autores Associados, 2003.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

DUTRA, Jorge da Cunha. **O currículo de filosofia no ensino médio**: em busca do diálogo entre os saberes abertos e os saberes específicos do campo filosófico. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

FAGHERAZZI, Onorato et. al. **Uma breve introdução à Filosofia da Ciência**. Rio Grande: IFRS, 2013.

FLICKINGER, Hans-Georg. Para que filosofia da educação – 11 teses. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v.16, n. 29, p. 15 - 22, jan./jun. 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia**: Romance da história da filosofia. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdad y método II**. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1998.

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

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia**. 3 ed. Campinas: Papyrus, 2016.

GALLO, Sílvio et al. **Ética e cidadania**: caminhos da filosofia: Elementos para o Ensino de Filosofia. 11 ed. Campinas: Papyrus, 2003.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. 2 ed. **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GARCIA HOZ, Víctor (dir.) (1964). **Diccionario de Pedagogía Labor**, 2 vol. Barcelona: Editorial Labor, 1964.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v. 1.

HALL, Stuart. **El trabajo de la representación**. In: Stuart Hall (ed.), Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. London, Sage Publications, 1997. Cap. 1, pp. 13-74. Traducido por Elías Sevilla Casas.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Parte I. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Coleção [o que você precisa saber sobre...] Rio de Janeiro: DP& A, 2002.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: A Formação do Homem Grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. In: Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: "Que é o Iluminismo?"**. Disponível em [http://www.lusosofia.net/textos/kant\\_o\\_iluminismo\\_1784.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf) . Acesso em 22/03/2017.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. 3 ed. Piracicaba: UNIMEP, 2002.

KOHAN, Walter O. et al. **Ensino de Filosofia: perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KOHAN, Walter O. et al. **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LECLERC, Annie. **Origines**. Paris: Bernard Grasset, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. **A integração entre a didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática**. Disponível em <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552> . Acesso em 18/12/2016.

LISPECTOR, C. **Um sopro de vida**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANENT, Pierre. **História Intelectual do Liberalismo**. Lisboa: Edições 70, 2015.

MARQUES, José Oscar de A. **Rousseau e os perigos da leitura, ou por que Emílio não deve ler as fábulas**. In: Itinerários. Revista de Literatura, nº 22, 2001. Disponível em <http://www.unicamp.br/~jmarques/pesq/Fabulas.pdf>. Acesso em 17/12/2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MÖLLMANN, Andrea Dorothee Stephan. **O legado da Bildung**. 2010. Porto Alegre, 2010. 87f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010.

MORAES, Roque. **Participando da conversa: construindo competências argumentativas na fala e na escrita**. Disponível em: <http://www.pucrs.br/manualred/textos/texto4.php>. Acesso em: 25 maio 2015.

MORAES, Vinícius de. **Samba da Bênção**. In: Vinícius de Moraes. Coleção Millenium: 20 músicas do século XX. São Paulo: Universal Music, 1999, CD, Faixa 4.

NASCIMENTO, Milton Meira; NASCIMENTO, Maria das Graças S. **Iluminismo: a Revolução das Luzes**. São Paulo: Ática, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos ou como filosofar com o martelo.** In: Coleção Os Pensadores. 3 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos ou como se filosofa com o martelo.** Trad. Paulo César de Souza – São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. **Trabalhos Científicos e o Estado da Questão:** reflexões teórico-metodológicas. Estudos em Avaliação Educacional, v. 15, n. 30, jul.-dez./2004.

NOGARE, Pedro Dalle. **Humanismos e anti-humanismos.** 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa, OLIVEIRA, Neiva Afonso et al. **Exclusão:** um olhar para além da aparência. Chapecó: Argos, 2016.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa, OLIVEIRA, Neiva Afonso. **Modelos de formação humana:** Paideia, Bildung e formação omnilateral. In: Luiz Carlos Bombassaro; Claudio A. Dalbosco; Nadja Hermann. (Org.). Percursos hermenêuticos e políticos: homenagem a Hans-Georg Flickinger. Passo Fundo; P. Alegre; Caxias do Sul: UPF; EdIPUCRS; EDUCS, 2014, p. 208-222.

OLIVEIRA, Neiva Afonso. **Rousseau e Rawls:** contrato em duas vias. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

OSSANES, Cléa Lúcia da Silva. **Educação e Moralidade:** autoridade e sedução na obra Emílio ou da Educação. 2015. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

PAGNI, Pedro Angelo. **Experiência estética, formação humana e arte de viver:** Desafios filosóficos à educação escolar. São Paulo: Loyola, 2014.

PEREIRA, Marcos Villela. **A escrita acadêmica** – do excessivo ao razoável. In: Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 52, jan-mar. 2013.

PEREIRA, Vilmar Alves. **O conceito de natureza como ponto de partida na pedagogia de Rousseau.** In: Ambiente & Educação, v. 15, n. 2, 2010.

PERLS, Frederick Salomon. **Gestalt** - terapia explicada. São Paulo: Summus, 1977.

PISSARRA, Maria Constança Peres. **Rousseau:** a política como exercício pedagógico. São Paulo: Moderna, 2002.

PRADO JÚNIOR, Bento. **A retórica de Rousseau e outros ensaios.** São Paulo: Cosac Naify, 2008.

RAJOBAC, Raimundo; BOMBASSARO, Luiz Carlos; STEIN, Marília et al. **Música, Filosofia e Bildung**. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia: Do Humanismo a Kant**. Volume II. 2 ed. São Paulo: Paulus, 1990.

ROCHA, Ronai Pires da. **Ensino de Filosofia e Currículo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira. **Afinal, para que educar o Emílio e a Sofia?: Rousseau e a formação dos indivíduos**. 2007. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

RODRÍGUEZ, Herminio Barreiro. **Juan Jacobo Rousseau, entre la ilustracion y el romanticismo (reflexiones al hilo de uma lectura de *Las Confesiones*)**. In: Educación y Sociedad. Madrid: v. 10, p. 65-90, 1992.

ROGERS, Carl. R. **Tornar-se pessoa**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral**. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Confissões**. Bauru: EDIPRO, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discurso sobre as ciências e as artes; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. In: **Coleção Os Pensadores**, Volume II. São Paulo: Nova Cultural, 1999a.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre as ciências e as artes; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Martin Claret, 2010a.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Do Contrato Social; Ensaio sobre a origem das línguas. In: **Coleção Os Pensadores, Volume I**. São Paulo: Nova Cultural, 1999b.

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**. Tradução de Lourdes Santos Machado; introduções e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. 3 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Coleção Os Pensadores).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Escritos sobre a religião e a moral. In: **Clássicos da Filosofia: Cadernos de Tradução**, nº2 IFCH/UNICAMP, Agosto de 2002.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999c.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014a.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emile e Sophie ou Os Solitários**. Trad. Françoise Galler. Porto Alegre: Editora Paraula, 1994a.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Émile e Sophie ou Os Solitários**. São Paulo: Hedra, 2010b.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emile et Sophie ou Les Solitaires**. Disponível em [http://www.rousseauonline.ch/Text/emile-et-sophie-ou-les-solitaires.php#heading\\_id\\_5](http://www.rousseauonline.ch/Text/emile-et-sophie-ou-les-solitaires.php#heading_id_5) . Acesso em 27 dez. 2016.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Julia ou a Nova Heloísa: Cartas de dois amantes habitantes de uma cidadezinha ao pé dos Alpes**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994b.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social**. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Os devaneios do caminhante solitário**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1986.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Os devaneios do caminhante solitário**. Porto Alegre: L&PM, 2014b.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Projeto para a educação do Senhor de Saint-Marie**. Trad. Dorothée de Bruchard. Porto Alegre: Editora Paraula, 1994c.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Textos autobiográficos & outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

RUSSELL, Bertrand. **As funções de um professor**. In: POMBO, Olga. Quatro textos excêntricos: Hannah Arendt, Eric Weil, Bertrand Russell, Ortega y Gasset. Lisboa: Relógio D'Água, 2000, pp.71-85.

SALINAS FORTES, Luiz R. **O bom selvagem**. São Paulo: FTD, 1989.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 11 ed. Porto: Afrontamento, 1987.

SARTRE, Jean-Paul. O existencialismo é um humanismo. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEMINÁRIO DA SOFIE (Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação), 2, 2016, Campinas.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação**. In: Educação e Pesquisa. São Paulo: v.32, n.3, p.619-634, set/dez, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28030/29828>. Acesso em: 21 dez. 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2000.

SHULMAN, Max. **O amor é uma falácia**. Disponível em <http://docslide.com.br/documents/o-amor-e-uma-falacia-por-max-shulman-traducao-de-luis-fernando-verissimopdf.html> . Acesso em 15/02/2016.

SILVA, Anilde Tombolato Tavares da. **O empobrecimento da experiência e a infantilização do trabalho docente**. Disponível em [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2023\\_997.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2023_997.pdf) . Acesso em 18/12/2016.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte: v. 34, 2018.

SILVA, Ursula Rosa da. **A infância do sentido: ensino de filosofia e racionalidade estética em Merleau-Ponty**. Pelotas: Editora e Gráfica da Universidade Federal de Pelotas, 2011.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. 2 ed. São Paulo: Edart, 1974.

SOUZA, Ricardo Timm de. **O Brasil Filosófico**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

STAROBINSKI, Jean. **Jean-Jacques Rousseau: A transparência e o obstáculo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

STRATHERN, Paul. **Rousseau em 90 minutos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

STRECK, Danilo R. **Rousseau e a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Formação Cultural e Educação**: Leitura de Imagens. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gpforma/05.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2017.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade Excitada**: filosofia da sensação. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

VAUGHAN, Charles Edwyn. **Rousseau e o contrato social**. In: BENJAMIN, César. Estudos sobre Rousseau. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VOLPE, Galvano Della. **Rousseau y Marx**. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, 1969.

VOLTAIRE. **Lettre de Voltaire à Jean-Jacques Rousseau**. Disponível em: <http://tecfa.unige.ch/proj/rousseau/voltaire.htm>. Acesso em: 05 fev. 2017.

WEBER, José Fernandes. **Arte, política e educação**: sobre o conceito de formação, cultivo (Bildung). Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-166-10.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2016.

WENDT, Cristiano Eduardo; DALBOSCO, Claudio Almir. **Illuminismo pedagógico e educação natural em Jean-Jacques Rousseau**. Educação, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 229-240, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs.2.2.2/index.php/reeducacao/article/viewFile/4827/3237>. Acesso em: 08 jan; 2016.

ZILLES, Urbano. **Crer e compreender**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.



