

EDILENE PEREIRA BOAES CORVÊLO

**EDUCAÇÃO DO EMÍLIO EM JEAN-JACQUES ROUSSEAU: investigação sobre uma
pedagogia para a docência de Filosofia no Ensino Médio**



(Ilustração de Gustave de Staal para uma edição de Emílio)

EDILENE PEREIRA BOAES CORVÊLO

**EDUCAÇÃO DO EMÍLIO EM JEAN-JACQUES ROUSSEAU: investigação sobre uma
pedagogia para a docência de filosofia no Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, PROF-FILO, da Universidade Federal do Maranhão, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Luciano da Silva Façanha.

São Luís

2019

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a)
autor(a).

Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Pereira Boaes Corvêlo, Edilene.

Educação do Emílio em Jean-Jacques Rousseau: : investigação
sobre uma pedagogia para a docência de filosofia no Ensino Médio /
Edilene Pereira Boaes Corvêlo.

- 2019.

121 f

Orientador(a): Prof. Dr. Luciano da Silva Façanha. Dissertação
(Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Rede - Mestrado Profissional em Filosofia/cch, Universidade
Federal do Maranhão, São Luís - MA, 2019.

1. Educação Negativa. 2. Educador. 3. Ensino de
Filosofia. 4. Rousseau. I. da Silva Façanha, Prof. Dr.
Luciano. II. Título.

EDILENE PEREIRA BOAES CORVÊLO

**EDUCAÇÃO DO EMÍLIO EM JEAN-JACQUES ROUSSEAU: investigação sobre uma
pedagogia para a docência de filosofia no Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, PROF-FILO, da Universidade Federal do Maranhão, como parte dos requisitos para a obtenção do Certificado de Mestre em Ensino de Filosofia.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luciano da Silva Façanha (PROF-FILO/ PGCULT-Orientador)

Profª. Dra. Zilmara de Jesus Viana de Carvalho (PROF-FILO/PGCULT-Membro Interno)

Prof. Dr. Flávio Luiz Castro de Freiras (UFMA / PGCULT-Membro Externo)

São Luís ___/___/___

Aos meus muito queridos pais e a
Marconi Corvêlo (esposo) e Ana Beatriz (filha).

AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre voltar-se das conquistas e reconhecer que sozinho/a não conseguiríamos... Como os dez leprosos junto a Jesus, (Lc. 17, 11) ao perceberem-se curados continuam seus caminhos, mas apenas um retornou, um samaritano, para agradecer no gesto e na palavra. E ele pergunta: “Mas não foram dez os curados?” Então, agradecer a Deus, o guarda de Israel, aquele que não dorme e não cochila, aos meus pais por segurarem as pontas no período de minha ausência junto à minha filha. Ao esposo e filha.

À Universidade Federal do Maranhão, ao Curso de Filosofia, por fazerem acontecer o Mestrado Profissional em Filosofia no Estado do Maranhão. A CAPES, pela oportunidade de estudar e conseguir isso a partir da bolsa o que ajudou no desenvolvimento das atividades acadêmicas e profissionais...

Ao Mestrado Profissional em Filosofia através de sua coordenação. Aos professores e professoras que seguiram conosco nesse processo de luta e aprendizagem. Ao meu orientador, Prof. Dr. Luciano da Silva Façanha, por me ensinar a ser genebrina, e a amar a profissão docente, por não me deixar desistir apesar das dificuldades vivenciadas. Aos colegas da 1ª turma do Mestrado Profissional em Filosofia: Danillo, Ediel, Edevaldo, Edilson, Luciano, Milla, Jônatas, Katiane, Nêmora, Wayner, Simey, entre outros.

Aos diretores e professores das escolas de Ensino Médio do Estado do Maranhão e ao gestor do IFMA/ Campus Alcântara pelo acolhimento da pesquisa e pela ajuda dada na coleta de informações e dados.

Ao gestor do Centro de Ensino Professor Aquiles Batista Vieira - CEAB, pela ajuda dada na adequação de horários para as minhas idas para São Luís para as aulas e atividades dentro do programa de pós-graduação.

Dizer obrigada às vezes é pouco pelo que recebi!

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

RESUMO

Objetiva nesse trabalho analisar o atrelamento do pensar filosófico a docência de duas maneiras: pelo alcance da reflexão filosófico-política com a finalidade educacional do homem (ideia rousseauiana), e pela formação filosófica que se deseja. Diante destes pressupostos, há a visibilidade de uma Filosofia cuja prática se faz pedagogia para formar o cidadão. Uma alusão ao pensamento de Rousseau dentro de sua obra *Emílio ou da Educação*, de formar o jovem para o exercício de uma forma de pensar que é autônoma e livre em suas possibilidades. Partir da perspectiva teórica do filósofo genebrino, analisar e descrever sua concepção de educação enquanto processo e referência na questão do ensino, se se educa para a vida ou não, na perspectiva rousseauiana da educação negativa. O filósofo genebrino acreditava que o educador/preceptor deveria deixar com que a criança partisse da sua própria natureza, a partir de uma liberdade bem regrada. A pesquisa foi realizada junto aos professores (grupo amostral) de Filosofia do Ensino Médio de Alcântara-MA, nas escolas da Rede Estadual e no IFMA/Campus-Alcântara-MA, tendo como a metodologia descritiva-quantitativa, a partir pesquisa de campo, sendo embasado em entrevistas estruturadas e questionários desenvolvidos na busca de identificar se a teoria rousseauiana tem ressonância significativa no modo de ensinar do educador e se reforça a autonomia do educando.

Palavras-Chave: Ensino de Filosofia. Educador. Rousseau. Educação Negativa.

ABSTRACT

The aim of this work is to analyze the link between philosophical thinking and teaching in two ways: the scope of philosophical-political reflection with the educational purpose of man (Rousseauian idea), and the philosophical formation desired. Faced with these presuppositions, there is the visibility of a Philosophy whose practice is pedagogy to form the citizen. An allusion to the thought of Rousseau in his *Emilio* or *Education*, to form the young for the exercise of a way of thinking that is autonomous and free in its possibilities. From the theoretical perspective of the Geneva philosopher, to analyze and describe his conception of education as a process and reference in the question of education, if one is educated for life or not, in Rousseau's perspective of negative education. The Genevan philosopher believed that the educator / preceptor should let the child depart from his own nature, from a well-governed freedom. The research was carried out with the professors (sample group) of the Higher Education Philosophy of Alcântara-MA, in the schools of the State Network and in the IFMA / Campus-Alcântara-MA, having as methodology, descriptive-quantitative, from field research, being based on interviews structured and questionnaires developed in the search to identify if the Rousseauian theory has a significant resonance in the way of teaching of the educator and reinforces the autonomy of the student.

Keywords: Teaching Philosophy. Educator. Rousseau. Negative Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 APRESENTAÇÃO DA FUNÇÃO EDUCACIONAL NO EMÍLIO OU DA EDUCAÇÃO DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU	13
2.1 Entre o Discurso Sobre as Ciências e as Artes, Discurso Sobre a Desigualdade: a metodologia proposta no Emílio	23
3 EDUCAR PARA A VIDA	33
3.1 Entre as Considerações sobre o Governo da Polônia e o Contrato Social	35
3.1.2 A formação do indivíduo através da educação: a educação dos antigos e a formação do homem público na Polônia.....	40
3.1.3 A figura do Legislador nas Considerações enquanto orientador da ação política dentro de Estado.....	42
3.2 Educação Negativa	50
3.3 Educar para a autonomia	54
3.4 Os mestres da Educação para Rousseau: a natureza, os homens e as coisas	57
4 SER PROFESSOR/A NO ENSINO MÉDIO: FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE	62
4.2 Considerações da prática docente no Ensino Médio estadual de Alcântara e do IFMA/Campus Alcântara	68
4.3 Mapeamento da quantidade dos docentes na cidade de Alcântara-MA	82
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICES – QUESTIONÁRIOS USADOS NA PESQUISA	93

“Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana”¹

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa abordar a educação em Rousseau, culminando no estudo do pensamento filosófico-educacional, o presente trabalho direciona-se para a produção de um estudo que contribua para o enriquecimento do campo teórico/prático referente à pedagogia rousseauiana. É, no entanto, um estudo com características tais que nos leva a abordar a educação na obra do autor em busca do seu ideário pedagógico e respectiva fundamentação numa perspectiva filosófica.

Assim, o desenvolvimento da pesquisa foi feito a partir da interpretação e análises argumentativo filosóficas de alguns textos do filósofo Jean-Jacques Rousseau e de seus contemporâneos que dialogam com o pensador sobre a temática da educação, precisamente, sobre o Ensino de filosofia. Dessa forma, por se tratar de uma investigação teórica e prática, qualitativa e quantitativa, com ênfase na análise crítico-reflexiva da bibliografia sugerida, especificamente do *Emílio ou Da Educação*, a abordagem terá como método a interpretação, e análise dos dados coletados junto aos docentes de filosofia do Ensino Médio na cidade de Alcântara.

Permitindo assim, uma ampliação da análise entre a educação proposta pela modernidade onde a voz e a figura da infância aparecem num silêncio “ensurdecedor”, no trato dessa fase da vida humana estabelecido de forma privada nas famílias e dentro das instituições escolares, em especial religiosas, onde a moralidade viria em primeiro lugar e o ser criança não se estabelece, mas o adulto em miniatura, Rousseau (1995, p. 30) acena para que a voz desse ser seja ouvida, que um pacto seja instituído entre preceptor e aluno. Ao afirmar que “Esta cláusula é essencial e eu desejaria mesmo que o aluno e governante se encarassem a tal ponto como inseparáveis que o destino de seus dias sempre por eles olhado como um objeto comum [...]”. O caminhar da espécie humana, desfigurara o homem natural, aquele ponto zero hipotético. Zeloso da defesa da condição de perfectibilidade como atributo intrínseco ao gênero humano, Rousseau, desde o princípio, colocou-se como crítico do progresso.

Assim como o pacto é o princípio regulador de que Rousseau se vale para desvendar o estado de natureza, a educação do Emílio, ao formar o homem civil intenção de revelar os atributos do homem de natureza. Rousseau inventa seu tempo social, de acordo com uma

¹ ROUSEAU. Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. Livro I, p. 16.

hipótese que lhe era anterior. O filósofo genebrino também constrói o Emílio; e não pretende confundir-lo com a criança histórica.

Pissarra (2005, p. 57) identifica Emílio como “[...] um personagem de ficção que representa o indivíduo (ou indivíduos) que conseguiu manter-se mais ou menos à margem da sociedade corrompida [...]”. Assim como o estado de natureza é um ponto de referência que só agirá mediante diálogo com o estado civil, a infância constitui condição necessária para apreender o homem. Por isso mesmo, educar teria como pressuposto a observação acerca da natureza infantil, respeitadas as etapas de seu desenvolvimento. A infância é, para Rousseau, uma categoria escolhida meticulosamente para operar o pensamento sobre a condição humana.

Embasando a reflexão filosófica e o ensino de filosofia, no ensino médio, são importantes para organizar as ideias e desenvolver uma postura mais ativa perante o mundo. Apesar de se ter consciência de que a introdução da filosofia no currículo das escolas é um caminho que abre as portas para a tarefa de educar bem o cidadão, a legislação que regulamenta o ensino de filosofia no ensino médio é bastante recente.

Reiteramos a necessidade de pensar na dificuldade ainda encontrada, ou seja, a correspondência com a legislação brasileira que regula a obrigatoriedade do ensino de Filosofia com a qualidade destes profissionais em sala de aula. Isso representa a ausência de um projeto governamental que valorize a educação, o respeito ao educador e a formação adequada ao educando.

Está em sala de aula, requer pleno domínio de conteúdo, e uma formação continuada que ajude em sua prática docente, ter o conhecimento contínuo como um aliado. Rousseau em sua obra *Devaneios do Caminhante Solitário* (1995, p. 42): “Quanto a mim, quando desejei aprender, foi para saber e não somente ensinar; sempre acreditei que antes de instruir os outros era preciso começar por saber o suficiente para si mesmo [...]”. O que diremos do ensino de Filosofia na contemporaneidade? Alunos desmotivados, frente de seus educadores por conta da tecnologia, pois a vivência cotidiana junto as redes sociais são mais interessantes do que as aulas ministradas pelos docentes, mas ao mesmo tempo sem a devida organização argumentativa frente aos estudos e ações cotidianas, onde na prática o que se exige é apenas a aquisição de um conteúdo que servirá para a correspondência com o ENEM ou vestibulares, mas sem o eco devido para a vida. Com questões levantadas em sala de aula, e no grupo de pesquisa, o presente trabalho foi organizado da seguinte maneira:

I Capítulo: **Apresentação da função educacional no Emilio ou da Educação de Jean-Jacques Rousseau**, onde buscaremos analisar como o filósofo genebrino estabelece, a metodologia para a educação da criança, a análise das fases que a mesma vive e a presença do educador enquanto aquele que o acompanhe e auxilia nas suas dificuldades, que o encaminha a partir de necessidade educacionais reais. Formar para a vida e não apenas para uma determinada função.

II Capítulo: Educar para a vida, Entre o *Contrato Social* e as *Considerações sobre o Governo da Polônia*: educação e a vivência social. Educação Negativa, Educar para a autonomia e os Mestres da educação para Rousseau: a natureza, os homens e as coisas. Rousseau antecipa em seus escritos algo será caro para a pedagogia atual, a autonomia do educando e do educador, sendo que não basta saber fazer algo sozinho, mas seguir a sua natureza e não deixar que as correntes da vivência social cheia de máscaras deformem o verdadeiro ensinamento da verdade que deve estar inscrito no coração da humanidade. E por fim os mestres da educação para Rousseau: natureza, que prepara o educando para garantir a autonomia e a liberdade na vida.

Capítulo III **Considerações da prática docente no Ensino Médio estadual e do IFMA/ Campus Alcântara: ser professor/a no ensino Médio: formação e prática docente e mapeamento da quantidade de docentes de filosofia na cidade de Alcântara** a partir da teoria rousseauiana, conhecer as atividades docentes nas escolas de nível médio, com a metodologia proposta: observação da atividade docente em sala de aula, aplicação de questionário socioeconômico, aplicação de entrevista semiestruturada, questionário inicial para aplicação junto aos docentes, roteiro de entrevistas com professores de filosofia. Mapear quantos professores atuam na cidade, quantos são da área, se trabalham com a disciplina de Filosofia, carga-horária, etc.

Por fim, são feitas as considerações finais da pesquisa.

Capítulo I

2 APRESENTAÇÃO DA FUNÇÃO EDUCACIONAL NO *EMILIO OU DA EDUCAÇÃO* DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU

O iluminismo é um movimento intelectual do século XVIII, caracterizado, principalmente pela valorização da razão, sendo considerada pelos integrantes deste movimento como a única capaz de compreender e explicar a realidade humana. O homem torna-se sujeito e dono de seu próprio destino. É a emancipação humana pela via do pensamento.

Se a valorização do homem passa pela razão, então se pode afirmar que a razão iluminista é a ideia de progresso e sendo assim, possuía uma filosofia voltada para o progresso, tanto no campo espiritual, material e político, tendo como base o uso da razão de maneira crítica e construtiva. A razão iluminista estava diretamente associada à experiência, o que significa dizer que, a razão era limitada, visto que, era fiscalizada pela experiência, mas por outro lado, era progressista em seu desenvolvimento.

Desse modo, a fé na ciência e na razão seria imprescindível no que diz respeito à melhoria de vida da humanidade, pois as dificuldades econômicas são para os iluministas consequência da intervenção da vontade do homem na natureza. Rousseau vai à contramão do seu tempo, ao perceber que as ideias desenvolvidas pelos iluministas em muitos momentos se desviavam de seus objetivos primeiros. O século XVIII é um período de efervescência, contudo a história aponta que os séculos anteriores já traziam em si as descobertas, experimentos científicos, etc. Grandes nomes sobressaem como Descartes, Galileu, Copérnico no séc. XVII.

Como por exemplo, o aperfeiçoamento de telescópios e microscópios, entre outros. O que é próprio do séc. XVIII é a postura, a atitude que se liga ao nome de filósofo. Ele não será visto como um especialista a debater as ideias nos círculos fechado de seus pares; sua ambição é sair pelas ruas, ou melhor, adentrar os famosos salões privados mantidos por personalidades inclusive da aristocracia, onde os mesmos se esquecem em intermináveis noites de discussões que são uma instituição típica desse período.

O sonho destes intelectuais é intervir nos acontecimentos e desenvolver uma intensa atividade civilizatória e pedagógica. Os filósofos não pretendem edificar sistemas acabados. A razão é por eles concebida de forma diferente. Enquanto que para os precursores consistia na região em que habitam “as verdades eternas”, ela passa a ser agora uma forma determinada de aquisição, seu exercício, sua ação, o engajamento que está nas ruas e nos salões.

O iluminismo não é somente o uso crítico da razão; é também o compromisso de utilizar a razão e os resultados que ela pode obter nos diversos campos da pesquisa para melhorar a vida individual e social do homem. O que constitui a personalidade de muitos pensadores iluministas e também de empreendimentos como a *Enciclopédia*, que tomaram a tarefa da luta contra os privilégios empreendidos pela Revolução Francesa, com base nos compromissos e nas concepções iluministas, tendo como objetivo declarado a felicidade e o bem-estar do gênero humano

No sentido original grego, enciclopédia é o conjunto do saber humano em todos os domínios. Só mais tarde passou a designar uma obra escrita que organiza, em verbetes ou artigos, em ordem alfabética ou por temas, os vários campos do conhecimento. Segundo Maria das Graças de Souza e Milton Meira do Nascimento (2004, p. 31):

Em meados do século XVIII, Denis Diderot foi convidado por um editor a organizar uma enciclopédia. De início, o projeto era pouco ambicioso. Tratava-se apenas de traduzir, adaptando quando necessário, uma enciclopédia inglesa que já existia. Contudo, começado o trabalho, aos poucos o projeto foi se modificando. Por sua natureza, a obra deveria apresentar um quadro dos conhecimentos humanos em todos os domínios e, desse modo, não poderia ser produzido por um só autor. Diderot, com a ajuda do matemático, D'Alembert, convidou para participar do empreendimento artistas, filósofos, cientistas, médicos, teólogos. Quis contar também com a colaboração de artesãos, que deveriam contribuir com informações a respeito das técnicas, dos materiais e das máquinas necessárias às suas profissões. [...] Dedicou a esse trabalho quase vinte anos. Em 1766, foram publicados os tomos da *Enciclopédia, ou dicionário raciocinado das ciências, das artes e dos ofícios, por uma sociedade de homens de letras*.

Os iluministas e entusiastas desse projeto pregavam uma razão exteriorizada, que escraviza ainda mais o homem em vez de torná-lo livre, ao passo que se fosse uma racionalidade interiorizada, diz Rousseau, o homem socializado poderia ouvir a voz da consciência e, conseqüentemente, não viveria em um mundo aparente e injusto, no mundo do ser e parecer. O homem encontra sua fortaleza quando entra em contato com sua natureza, em ser o que é, e perde-se quando se eleva para além da sua humanidade. Rousseau (1978, p. 333) afirma: “É um grande belo espetáculo, ver o homem, graças aos seus próprios esforços, dissipar pelas luzes da razão as trevas nas quais a natureza a envolvera”.

A sua primeira obra *O Discurso Sobre as Ciências e as Artes* surpreendem a todos com a negativa exposta pelo filósofo genebrino, inicialmente traz um elogio às ciências e as artes; depois diferente dos filósofos de sua época. Rousseau (1978, p. 333) toma partido contrário daquele imposto pela sociedade estabelecida em seus dias, enquanto o governo e as leis atendem a segurança e o bem-estar dos homens reunidos, as ciências e as artes, menos despóticas e talvez mais poderosas, estendem guirlandas de flores nas correntes de ferro que eles carregam (Idem, p. 334). Sua intenção é deixar claro que todo conhecimento se torna

inútil se não servir a um propósito maior que a simples realização pessoal. Eis o ponto em que sua obra ensaia uma ruptura com o individualismo e dá uma guinada em direção ao coletivismo e aos sentimentos patrióticos. Eis também um dos raros momentos nos quais as pinceladas rousseauianas deixam entrever a defesa de uma educação pública, direcionada à formação um homem novo, apanágio de uma sociedade coesa e igualitária.

A modernidade trouxe consequências desastrosas para a humanidade, a expectativa expressa pelos iluministas se concretizou em parte, mas não trouxe todas as benesses esperadas pelos filósofos e estudiosos da época. Salinas Fortes (1976, p. 59) reforça,

Da inarticulação à articulação, da voz à escrita, parece, com efeito, presente o mesmo processo de degeneração que conduz a República, do império das leis ou da soberania da vontade geral à usurpação da soberania pelo executivo, à anarquia e ao despotismo, em suma, à morte do corpo político. Por outras palavras: a corrupção e a morte resultam de uma má representação do representante, que abandona sua condição subalterna e passa a ocupar o lugar do representado.

O Projeto das Luzes foi um momento que expressou a recapitulação e síntese e não apenas inovação radical. Segundo Todorov (1993 p. 9) “[...] as grandes ideias das Luzes não tiveram sua origem no século XVIII; quando elas não vieram da Antiguidade, elas trouxeram traços da Alta Idade Média, da Renascença e da época clássica [...]”. Ainda no parecer de Todorov, o que o Iluminismo fez de absolutamente inaudito foi articular perspectivas que, no passado, entraram em conflito. Há uma visão de história que tende a compreender o curso dos acontecimentos à luz de uma teleologia, mediante o qual o traço histórico por excelência é a imanência, a previsibilidade relativamente ao futuro, a projeção de uma matemática social capaz de capturar o acaso, estabelecendo determinismos e constâncias explicativas como eixo motor no desenrolar das ações do passado dirigidas ao presente, e deste em direção ao futuro. Como sabemos um dos maiores pensadores do século XVIII opôs-se a tal vertente histórica e se recusou a “ler a História como desfecho de um desenho” prévio. Nos termos de Todorov (2009, p. 22):

Foi o mais profundo pensador da língua francesa nos tempos das Luzes: Jean-Jacques-Rousseau que se opõe a essa concepção de maneira frontal. Para ele o traço distintivo da espécie humana não é a marcha em direção ao progresso, mas a perfectibilidade, quer dizer, uma capacidade de se tornar melhor, como de melhorar o mundo, mas cujos efeitos não são garantidos nem são irreversíveis. Essa qualidade justifica todos os esforços, ela não assegura nenhum sucesso.

É a emancipação humana pela via do pensamento. As formulações filosóficas no referido século são, em grande parte, reelaborações da obra de pensadores racionalistas e empiristas do século precedente. Mas, se o debate filosófico sustenta a continuidade das grandes questões postas no século XVII, a mesma compreensão quanto à forma e o papel da filosofia não coincide. Levando em consideração a corrente filosófica hegemônica do século

anterior, Cassirer comenta que “[...] o Iluminismo começa por quebrar o molde obsoleto do conhecimento filosófico, a forma do sistema metafísico [...]” (1992, prefácio). Dessa forma, a filosofia não é mais uma substância separada ou abstrata do espírito, mas um domínio que incorpora as ciências da natureza, a história, o direito e a política. Comentar a posteriori ou refletir já não basta, para os pensadores, desse século, que efervesce em ideias e atos, onde estão mais interessados no poder e no papel de organizar a vida. Cabe a filosofia contribuir para a transformação. Sergio Paulo Rouanet, na introdução do seu livro *As Razões do Iluminismo*, diferencia Iluminismo e Ilustração. Para esse autor, o Iluminismo ultrapassa períodos históricos, por ser algo que sempre subsistiu no pensamento humano, assumindo as interpretações cabíveis da realidade sócio-histórico. A Ilustração diz respeito especificamente “à corrente de ideias que floresceu no século XVIII” Acerca desse momento específico, reitera:

Nesse sentido, o Iluminismo é uma tendência trans-epocal, que cruza transversalmente a história e que se atualizou na Ilustração, mas não começa com ela, nem se extingui no século XVIII. A Ilustração aparece assim como uma importantíssima realização histórica do Iluminismo, certamente a mais prestigiosa, mas não a primeira, nem a última. (ROUANET, 1987, p. 28)

Rouanet destaca ainda que a Ilustração ofereceu à humanidade a melhor e mais generosa proposta de emancipação, por consentir ao homem construir racionalmente seu próprio destino; livrá-lo da superstição e da intolerância; propor uma moral para uma liberdade concreta, propondo que a ciência fosse utilizada em benefício do próprio homem, além de haver iniciado a preocupação com os direitos humanos (COSTA, 2013).

Se a Ilustração é o que melhor pode expressar a força do Iluminismo no século XVIII, a *Enciclopédia*, o livro dos saberes, procurou ser, além da reunião das ideias florescentes desse período, o apanhado das ideias de épocas anteriores. Por meio dela, tornou-se possível analisar criticamente o passado e o presente. A Ilustração, como significado do saber, identifica-se com a *Enciclopédia* por ser esta, também, sinônimo de ciência e conhecimento. Em outros termos, a *Enciclopédia* é um reflexo do Iluminismo.

Com base na explanação do significado do Iluminismo, que representou o momento de propagação das luzes da razão no homem contra o obscurantismo do período medieval, e na *Enciclopédia* no contexto desse século, torna-se possível situar e compreender as ideias de Jean-Jacques Rousseau, com o objetivo de demonstrar sua importância e sua contribuição tanto para a *Enciclopédia* quanto para o século XVIII.

Do quadro estático do sistema que rege o pensamento do século XVII, prossegue Cassirer, passa-se no século XVIII, a uma espécie euforia no transformar da elaboração de um pensamento que abriga a dúvida junto à apuração, que se move ao desarrumar e construir

verdades em constante fluxo e cujas forças espirituais só se mostram na ação e no movimento da argumentação. A época do Iluminismo é a época da autonomia da razão – potência motriz do progresso intelectual- cuja energia vai se multiplicando a todos os domínios do espírito e se revelando através do seu próprio fazer e dos efeitos gerados. Díspar, porém do entendimento prevalecente no século ido, no qual a razão era compreendida como uma localidade onde habitam as verdades imutáveis, organizadas pela soma de ideias inatas a nos revelar o bojo das coisas.

O processo de conhecimento no século XVII é a dedução pura, que começa por definir certos princípios, conceitos e postulados universais, para, por meio de senso abstratos, reconhecer o particular. No século XVIII, o processo metodológico é a física newtoniana, que toma a análise como estratégia principal: os fenômenos são os dados, os princípios, o que é preciso descobrir. Trata-se, pois, de percorrer, através da razão o domínio empírico com segurança, privilegiando-se a experiência e a observação. Segundo Nascimento e Souza (2004, p. 34):

Uma das principais características principais da filosofia das Luzes é o duplo papel que atribuí a razão. Em primeiro lugar, a razão é o instrumento natural do homem na descoberta da verdade. É ela que nos permite construir um corpo de conhecimentos verdadeiros a respeito das coisas que desejamos conhecer. Era essa a ambição de Descartes, e os filósofos iluministas são nesse aspecto herdeiros do cartesianismo. [...] Mas para os pensadores iluministas cabe, à razão, mesmo antes da construção do saber, denunciar os falsos saberes que se apresentam como verdadeiros, mas que de fato não passam de opiniões; ou, o que é mais grave, constituem sistemas articulados de ideias que, muito longe de se preocupar com a verdade, são estabelecidos para servir a interesses velados.

Contribuíram para o marco da nova mentalidade, de acordo com Luiz Roberto Salinas Fortes, além de Descartes, Francis Bacon e John Locke. “Eis aí mencionados os marcos iniciais e fundamentais do acontecimento [mudança de mentalidade. É certo que ele começa a despontar, a rigor, desde o chamado Renascimento que nos séculos XV e XVI abriu profundas brechas no sistema vigente” (FORTES, 2004, p. 23). Esclareça-se que o sistema vigente ao qual se faz referência é o Antigo Regime, conforme exposto acima.

De certo, o que é patente no período moderno é a mudança de mentalidade do homem em relação a si e ao universo e o modo como o pensamento racional irá interpretar essa relação. Destaca-se também a substituição da ideia de Deus pela de Razão como gestora da realidade cognoscível; a substituição da ação contemplativa da ciência pela ação interventiva e experimental; e a troca da opressão pela liberdade. Essa mudança já havia se iniciado desde o Renascimento e acabou se refletindo no pensamento dos chamados “homens de Letras”, quando ganhou corpo o pleno exercício da razão. Esse pleno exercício deve ser compreendido no sentido da liberdade de pensamento e de livre interpretação.

No entanto, a razão se tornou o princípio que reuniria as diversidades fenomênicas. “A ‘razão’ é o ponto de encontro e o centro de expansão do século, a expressão de todos os seus desejos, de todos os seus esforços, de seu querer e de suas realizações [...]”. (CASSIRER, 1992, p. 22). Cassirer desconsidera a hipótese de que o Iluminismo, como movimento, esteja fechado sobre si mesmo. No mesmo sentido, desconsidera que ele signifique uma ruptura com o passado. Segundo o autor, o movimento estaria ligado tanto ao passado quanto ao futuro por diversos vínculos, permanecendo, portanto, dependente dos séculos precedentes. “Ele constitui apenas um ato, uma fase singular do imenso movimento de ideias graças ao qual o moderno pensamento filosófico adquiriu a certeza, a segurança de si mesmo, o sentimento específico de si e sua autoconsciência específica [...]”. (CASSIRER, 1992, p. 23). Aproxima-se, assim, da posição defendida por Rouanet de que o Iluminismo tem suas ligações com o passado, com o presente e com o futuro. Nesse século, e naquilo que configura a proposta enciclopedista, nas próprias palavras de D’Alembert, tudo deveria ser submetido a análise.

Assim, desde os princípios das ciências profundas até os fundamentos da Revolução, desde a metafísica até as questões de gosto, desde a música à moral, desde as disputas escolásticas dos teólogos até os objetos de comércio, desde os direitos dos príncipes aos direitos dos povos, desde a lei natural até as leis arbitrárias das nações, numa palavra, desde questões que mais profundamente nos tocam até as que só superficialmente nos interessam, tudo foi discutido, analisado e, no mínimo, agitado. (CASSIRER, 1992, p. 21-22).

Cassirer continua afirmando que, nesse momento, o pensamento procuraria não apenas atingir novas metas, mas também saber o curso que é capaz de tomar e assumi-lo. Estaria em xeque o poder e a capacidade daquilo que a razão humana pode alcançar. Em outros termos, o próprio movimento que a razão pode assumir torna-se cognoscível.

Isso ocorreu, sobretudo, porque houve a influência do método newtoniano, o método analítico em substituição ao método abstrato, o qual consistia na busca de princípios primeiros para só então deduzir a realidade objetiva. Ou seja: passou a prevalecer não mais o *apriorístico*, cujos fundamentos antecedem a experiência sensível, mas a análise dos fatos, que tem na experiência o ponto de partida e o ponto de chegada. Houve uma renúncia da dedução, preferindo-se a “explicação sistemática”. Em outras palavras, foi substituído o método de Descartes pelo método da física de Newton. Tem-se, nesse sentido, a aplicação do método das ciências da natureza às ciências do homem. Da análise dos fatos, é que se constrói a explicação e a fundamentação teórica da realidade sensível e inteligível.

Conforme afirma no texto,

[...] em vez do *Discurso do método* de Descartes, apoia-se nas *Regulae philosophandi* de Newton para resolver o problema central do método da filosofia. E

essa solução logo encaminha a investigação para a direção inteiramente diferente. A via newtoniana não é a da dedução pura, mas a da análise. Newton não começa por definir certos princípios, certos conceitos e axiomas, a fim de percorrer passo a passo por meio de raciocínios abstratos, o caminho que leva ao conhecimento do particular, dos simples ‘fatos’. É na direção inversa que se move seu pensamento. (CASSIRER, 1992, p. 25).

A razão é uma força criadora, uma “energeia”, resume Cassirer. Se para esse autor, ela se constitui como tal, para Hazard, a Razão se constitui beneficentemente como virtude, ao confirmar sua excelência.

Hazard (1989, p. 39) afirma:

Porque ela aperfeiçoará as ciências e as artes e assim se multiplicarão nossos prazeres e as nossas comodidades; porque ela será o juiz que nos permitirá saber, com mais segurança que a própria sensação, qual é precisamente a qualidade dos nossos prazeres e, conseqüentemente, quais devemos abandonar e quais manter; porque a desventura mais não é que uma falta de conhecimento ou um juízo errôneo, e porque a razão remedeia um e corrige o outro: o que o passado sempre prometera sem nunca chegar a dar, cumpri-lo-á a razão, tomando-nos felizes. (HAZARD, 1989, p. 39)

O progresso foi, então, dimensionado como aquilo que o homem tinha sido ou foi capaz de desenvolver ao longo dos tempos e que agora deveria servir para torná-lo ainda melhor. Alguns sábios lutaram para demonstrar esse progresso nas ciências, nas artes e no conhecimento, apresentando seus conseqüentes benefícios. Por sua vez, Rousseau assegurou ser o progresso sinônimo de decadência.

A razão se fez iluminada porque se tornou esclarecida, fez que o homem deixasse para trás a obscuridade, a superstição, a ignorância. E o homem é o grande beneficiário dessa luz, munido dela, ele se aventura ao conhecimento, à análise daquilo que pode oprimi-lo, com o fim de se libertar, cuidando para que uma nova interpretação seja construída e reconstruída. Isso também deve se configurar como uma espécie de progresso, uma vez que corresponde a uma forma de o homem demonstrar sua capacidade intelectual e de transformação. Conforme o que afirma Hazard (1989, p. 39):

A luz ou, melhor ainda, as luzes, pois não se tratava de um único raio, mas, sim, de um feixe, projectava-se sobre as massas de negrume de que a terra estava ainda coberta [...]. Como eram doces aos olhos dos sábios essas luzes que eles próprios haviam acendido; como eram belas, como eram poderosas; e como as temiam os supersticiosos, os falsos, os maus! Brilhavam, enfim; emanavam das augustas leis da razão; acompanhavam, seguiam a Filosofia que avançava a passos de gigante. Iluminados, eis o que eram os filhos do século: pois a metáfora prolongava-se indefinidamente [...]. Antes deles, os homens tinham errado porque viviam mergulhados na escuridão, porque tinham sido obrigados a permanecer no meio das trevas, das névoas da ignorância, das nuvens que encobriam a estrada direita; haviam tido uma venda a cobrir-lhe os olhos. Os pais tinham sido cegos, mas os seus descendentes seriam os filhos da luz.

Sobre a educação este estudioso aponta que antes do *Emile* de Rousseau, já havia certa rejeição dos métodos de estudos do passado baseados, sobretudo, na retórica grega e no latim.

Como exemplo dos que rejeitavam estes métodos, ele destaca Chales Rollin e Basedow os quais baseavam suas instruções às crianças nos preceitos de Locke, Fénelon e Montaigne.

Para Hazard, existia, a partir destes professores, ainda que o ensino fosse caracterizado como exercício verbal, preocupações com o que a criança aprendia e podia compreender de acordo com a idade; a escolha do preceptor; discussões a respeito da educação voltada para o exercício de uma profissão e não mais meramente abstrata; diferenças entre educação e instrução; os cuidados com a criança pequena e a responsabilidade que os pais têm antes que a criança fosse educada fora de casa, por um preceptor ou na escola. Em resumo:

Não houve modernista que não fizesse votos pela educação progressiva; a questão do aleitamento das crianças de mama pelas mães, a de saber se deviam ou não ser enfaixadas, a de decidir se era preferível um preceptor privado ou o sistema de vida em comum nas escolas, a de saber como escolher um mestre responsável no caso de se optar por essa solução, a relativa à aprendizagem de um ofício manual, a do primado da educação sobre a instrução, todas constituíram problemas muitas vezes abordados e tratados. De igual modo se tratava da educação das raparigas. Ideias que esperavam, convidavam, invocavam um gênio, pronto a vivificá-las. (HAZARD, 1989, p. 191)

Estas ideias, sabe-se, serão todas analisadas por Rousseau em seu tratado de educação. Mas é, sobretudo, em Paris que ganhou destaque a chamada “vanguarda” iluminada. Isso se deu em virtude de essa cidade ser uma referência para Europa e, também, por conta de sua efervescência cultural no período. Paris exportava para outras cidades ou continentes as ideias e os modelos comportamentais a ser seguidos ou imitados. A capital francesa serviu até mesmo para ser submetida a críticas (COSTA, 2013).

Paris era a grande metrópole europeia, o epicentro das novas ideias. Era ali que se forjavam os instrumentos ideológicos de que a burguesia, classe em ascensão, se serviria na investida contra os privilégios feudais da aristocracia em decadência. Ali se fixou o destino do escritor Rousseau. (FORTES, 2007, p. 22).

Paris se tornou o cenário ideal a partir do qual Rousseau pôde comparar seus princípios e aprimorar seu pensamento filosófico crítico sobre a sociedade e o homem. Além disso, devido ao fato de ser uma monarquia, Rousseau pôde também contrapor o sistema político francês ao de Genebra, uma república.

Sobre a questão da *Enciclopédia*, Salinas Fortes afirma que iluministas e enciclopedistas são termos quase sinônimos. “Enciclopédia: emblema das luzes, monumento que a humanidade deve à cultura do século XVIII [...]” (FORTES, 2004, p. 47). A obra se tratava de um empreendimento grandioso. Ela apresenta, segundo o autor, como se estivessem expostas em uma vitrine, as ideias principais desse século.

O que era para ser apenas a tradução de uma enciclopédia inglesa – *Enciclopédia Chambers* – teve seu projeto original modificado e se transformou no grande *Dicionário*

raciocinado das ciências, das artes e dos ofícios por uma sociedade de homens de letras. Começou a ser publicada em Paris, em 1751, quando Denis Diderot (1713-1784) foi “[...] convidado pelos livreiros Briasson, Laurent Durant e David a traduzir uma ‘enciclopédia’ inglesa existente [...]” (FORTES, 2004, p. 52), composta por cinco volumes. Ao modificar o projeto original, Diderot fez surgir a grande *Enciclopédia*, o mais expressivo retrato do seu século. Entretanto,

Não era uma ‘enciclopédia’ como outra qualquer, como se vê pelo título. Seus verbetes não são simples justaposição de informações disparatadas. Dedicam-se, sobretudo, às ciências, às artes e aos ofícios e busca mostrar as ligações que se estabelecem entre seus diferentes setores. (FORTES, 2004, p. 43).

Não era uma enciclopédia qualquer porque também passou a ser expressão de crítica da tradição e da própria realidade, como se pode observar nos verbetes que a compunham, como, por exemplo: autoridade, direito natural e alma. A crítica se dava por meio das remissões, nas quais um termo levava ao significado de outro, que podia coincidir ou divergir, levando a uma refutação ou a uma nova interpretação dos termos, configurando as críticas. Nas entrelinhas, apresentava-se a crítica. De qualquer forma, a obra se constituía como um instrumento para o pensar, para a instrução, “uma história das ideias do século XVIII”.

Portanto, foi nesse meio intelectual que emergiu aquele que é considerado o autor mais paradoxal do século, sendo também consagrado como um dos mais influentes intelectuais da época. Rousseau, enfatiza-se, era autodidata e não frequentou a academia formalmente. Até hoje, esse filósofo exerce influência na política, na educação e nas artes. O autor desenvolveu suas próprias ideias, que muitas vezes eram contrárias às de seus contemporâneos. Em decorrência disso, terminou rompendo relações com alguns intelectuais, a exemplo de D’Alembert.

Ainda sobre a *Enciclopédia*, observa-se que a obra, por meio de seus inúmeros verbetes, possibilitou a percepção da grandiosidade do movimento iluminista no século das luzes, assim como do sonho de ver propagada a razão, a luz, por meio dos “filhos iluminados”. Ela consistiu, segundo Paul Hazard, na grande tarefa do século; uma forma de fazer ver o progresso do entendimento humano sobre a realidade empírica e metafísica. Nas palavras desse autor, podem ser resumidos os ideais seus da seguinte forma:

Os filhos do século queriam ser livres; e assim sua obra não seria um feito do príncipe, nem se assemelharia a esses empreendimentos oficiais, que se arrastam tão lentamente que acabam por ficar aquém da evolução das crenças; esta obra nada ficaria a dever a um dado governo. Prescindiria do concurso de qualquer Academia, pois uma Academia nunca é mais que um grupo restrito; os colaboradores estariam unidos apenas por um sentimento de recíproca benevolência e pelo interesse geral. Os filhos do século não pretendiam divertir, não queriam ser amadores; e assim a *Enciclopédia* não conteria nada de supérfluo, de antiquado; tudo nela seria acção, e acção viva; não se conteria apenas em explicar e descrever, mas teria gravuras e

quadros mostrando as formas concretas do trabalho incessante que cria a civilização. Os filhos do século pretendiam ser construtores; não se deixariam desviar do fim em vista demorando-se no passado, nem sequer denunciando um a um os erros históricos, como o fizera Bayle; antes trabalhariam na recolha dos materiais necessários para a edificação da cidade. Os filhos do século seriam fiéis aos seus deuses, a razão e a natureza: “Hoje que a Filosofia avança a largos passos, que submete ao seu domínio todos os objetos da sua competência, que o seu tom é o tom dominante, e que começa já a sacudir o jugo da autoridade e do exemplo para só confiar nas leis da razão, não há praticamente uma única obra elementar ou dogmática que satisfaça inteiramente. Descobre-se que tais produções são decalcadas sobre os homens e não sobre as verdades da natureza. Ousa-se levantar dúvidas acerca de Aristóteles e Platão e eis chegado o tempo em que as obras que gozam ainda da mais alta reputação a perderão em parte, ou serviram mesmo a cair no esquecimento total... Esse é o resultado do progresso da razão”. Os resultados seriam grandes. Pois ninguém poderia contestar, por um lado, que o Dicionário Universal não estivesse ao nível do seu tempo; e, por outro, que se todos os livros desaparecessem e só ele restasse, nada ficaria perdido, o saber humano estaria salvo. (HAZARD, 1989, p. 228-229).

Observa-se, outrossim, que os autores Salinas Fortes, Paul Hazard e Ernest Cassirer procuraram fazer abordagens diferentes a respeito do movimento iluminista, embora coincidam nas afirmações a respeito da importância e da significação ocorrida durante o século XVIII, o qual teve na *Enciclopédia* a ressonância mais expressiva do período.

2.1 Entre o *Discurso Sobre as Ciências e as Artes*, *Discurso Sobre a Desigualdade*: a metodologia proposta no *Emílio*

Rousseau escreveu o *Discurso sobre as ciências e as artes*, para concorrer a um prêmio oferecido pela Academia de Dijon, que havia proposto para o ano de 1749, o seguinte tema: “O restabelecimento das ciências e das artes terá contribuído para aprimorar os costumes?” A questão proposta dizia respeito ao problema da relação entre o progresso da razão e o aperfeiçoamento moral dos homens. Rousseau responde de forma negativa, para ele, o progresso das ciências e das artes não tornou a humanidade melhor. Isso porque o desenvolvimento da cultura é sempre paralelo a vários inconvenientes e vícios dos quais ela se torna cúmplice.²

O homem natural como não depende de outros, seu instinto lhe basta, ou melhor, “[...] o homem selvagem, sujeito a poucas paixões e bastando-se a si mesmo, não possuía senão os sentimentos e as luzes próprias desse estado, só sentia suas verdadeiras necessidades”. (ROUSSEAU 1978, p. 257); este homem de natureza é autossuficiente, pois encontra tanto nesse instinto quanto na natureza ao seu redor, tudo o que necessita para viver. Segundo o genebrino, uma existência absoluta.

² Desde o *Primeiro Discurso*- não se salientou suficientemente – a tese de Jean-Jacques Rousseau é tanto política quanto moral, ou, caso se queira, moral porque política. Rousseau alargando a questão apresentada, sobre às origens e aos princípios. Encontra-se já um primeiro esboço do homem no estado de natureza. No *Primeiro Discurso*, a bondade natural do homem não passa da ausência da maldade nativa. No fundo, a natureza humana não era melhor. (*Discurso sobre as Ciências e as Artes*, p. 335, Nota de Paul Arbousse-Bastide).

A crença no aperfeiçoamento, das ciências e das artes é, principalmente, propagada pela educação, que segundo o genebrino, ocupa-se em inculcar na juventude e nas crianças o letramento inconsequente, o qual se destina mais em favor de um amadurecimento precoce da razão, em detrimento do amadurecimento dos sentidos. Contudo, a educação tem questões que precisam ser analisadas. Para o filósofo, só é possível fazer a crítica a sociedade por meio de uma crítica a cultura: ao contrário dos iluministas, ele não reconhece o conhecimento produzido pelos sábios como verdadeiro e único conhecimento. Esse saber acumulado nos livros e compêndios não é sinônimo de uma verdade inabalável; as ciências e as artes não souberam evitar que o ser humano se transformasse em um ser vicioso. Citou Rousseau (1978, p. 335-336):

A riqueza do vestuário pode denunciar um homem opulento, e a elegância, um homem de gosto; conhece-se o homem são e robusto por outros sinais – é sob o traje rústico de um trabalhador e não sob os dourados de um cortesão, que se encontrarão a força e o vigor do corpo.

Não há saída? Na história do progresso escrita pela humanidade, só estão a salvo as sociedades rústicas; apenas as antigas repúblicas ainda não contaminadas pelo luxo conheceram a virtude ausente das sociedades corrompidas, como mostram os mitos de Esparta e Roma, exemplo de um civismo republicano e heroico:

Tal foi, também, a própria Roma nos tempos da pobreza e da ignorância; tal se mostrou até nossos dias esta nação rústica, tão enaltecida sua coragem, que a adversidade não pôde abater, e pela sua fidelidade, que o exemplo não pôde corromper. (ROUSSEAU, 1978, p. 337)

Rousseau acentua a essa contraposição entre as sociedades monárquicas, comerciais e seus homens corrompidos pelas artes, detentores de um saber pretensioso e de doutrinas filosóficas mentirosas e, por outro lado, as sociedades pequenas essencialmente agrícolas e seus habitantes sábios e virtuosos apesar de ignorantes. Em um de seus alertas sobre a educação dada em seu tempo e seus estabelecimentos de ensino, aponta (1978, p. 347-348):

Já desde os primeiros anos, uma educação insensata orna nosso espírito e corrompe nosso julgamento. Vejo em todos os lugares estabelecimentos imensos onde a alto preço se educa a juventude para aprender todas as coisas, exceto seus deveres. [...] Sei que é preciso ocupar as crianças e que a ociosidade constitui para elas o maior dos perigos a evitar. Que deverão, pois aprender? Eis uma questão interessante. Que aprendam o que devem fazer sendo homens e não o que devem esquecer.

É no *Discurso sobre a origem da desigualdade*, publicado em 1754, que Rousseau desenvolve com mais rigor e mais detalhamento que afirma a cumplicidade entre o desenvolvimento da civilização e a degradação moral dos homens, juntamente com a perda da liberdade. Trata-se de conhecer a natureza humana para então encontrar um fundamento capaz de julgar os costumes humanos e os próprios homens: busca pela origem leva ao encontro

dessa pureza interior. O estado de natureza original não é o que se encontra no homem social. A história se opõe, então, ao estado natural.

Cito Rousseau (1978, p. 228):

Outros poderão, desembaraçadamente, ir mais longe na mesma direção, sem que para ninguém seja fácil chegar ao término pois não constitui empreendimento trivial separar o que há de original e de artificial na natureza atual do homem, conhecer com exatidão um estado que não mais existe, que nunca tenha existido, que provavelmente jamais existirá.

Fazendo uso de um método evolutivo e conjectural, Rousseau procura distinguir o homem natural do homem social, ou seja, isolar do homem natural tudo o que é desenvolvimento social, para então, acompanhá-lo em sua trajetória de cima para baixo. Esta espécie de experimento mental, que recorre a um raciocínio hipotético para remontar o processo de involução humana, ao chegar no arquétipo, conclui pela bondade original da natureza humana e ao reconhecer, as etapas da decadência do homem aponta as razões pelas quais esta natureza, acabou sendo corrompida. (DOZOL, p.43).

Cito Rousseau (1978, p. 238):

Eu o suporei conformado em todos os tempos como o vejo hoje: andando sobre dois pés, utilizando suas mãos como fazemos com as nossas, levando seu olhar a toda a natureza e medindo com os olhos a vasta extensão do céu.

A esta imagem é somada as ideias de uma terra dadivosa a estabelecer uma relação maternal com os seres humanos, em geral, tidos como animais que tem por dieta alimentar composta por frutos, não causando danos às sementes, saudáveis, livres e com o coração em paz. Este, o ponto de partida, para em seguida, constatar os primeiros; apresentar uma “idade do ouro” na humanidade marcada por pequenas coletividades ainda sem o advento da propriedade; sustentar que a bondade original humana é definida por dois sentimentos fundamentais: o amor de si mesmo, de dimensão individual e que indica a tendência a própria conservação sem o prejuízo de outrem. E a piedade, sentimento “anterior à razão”, o qual excita em nós uma “[...] natural repugnância de ver sofrer dor ou morte qualquer outro ser sensível, especialmente um que seja da nossa espécie [...]” (ROUSSEAU, 1978, p. 253). Sublinha, porém, que a compaixão é um sentimento natural e que, antes do uso da razão ou força da lei ou do exercício da virtude consciente, ela tem o poder de nos induzir à prática de atos de generosidade, clemência, gentileza, os quais nos são todos agradáveis (DENT, 1996, p. 66).

O homem natural como não depende de outros, seu instinto lhe basta, ou melhor, “[...] o homem selvagem, sujeito a poucas paixões e bastando-se a si mesmo, não possuía senão os sentimentos e as luzes próprias desse estado, só sentia suas verdadeiras necessidades.” (ROUSSEAU, 1978, p. 257); este homem de natureza é autossuficiente, pois encontra tanto

nesse instinto quanto na natureza ao seu redor, tudo o que necessita para viver. Segundo o genebrino, uma existência absoluta. Segundo Rousseau, se pudéssemos retirar tudo aquilo que é resultado do progresso das luzes e da razão- ou seja, da civilização- teríamos então o homem tal como saiu das mãos da natureza.

Rousseau (1995, p. 5) no prefácio do *Emílio* cita uma bela frase de Sêneca como epígrafe que reflete este primeiro princípio da bondade inata, dizendo: “Sofremos de uma doença curável, e, nascidos para o bem, somos ajudados pela natureza em nos querendo corrigir[...]”. Outro princípio filosófico do pensamento rousseauiano em sua obra consiste em atribuir à civilização (a doença curável) a responsabilidade pela origem do mal. Consequentemente, os objetivos da educação, para Rousseau, comportam dois aspectos correlacionados a estes princípios: a) o desenvolvimento das potencialidades naturais da criança e; b) seu afastamento dos males sociais (civilização). Ressaltamos que de início ele deixa claro suas intenções com o livro dizendo:

Falarei pouco da importância de uma boa educação; nem me deterei tampouco em provar que a que se pratica é má; mil outros o fizeram antes de mim, e não me agrada encher um livro com coisas que todo mundo sabe. Observarei tão-somente que desde sempre todos se opõem ao estabelecido, sem que ninguém pense em propor coisa melhor. (ROUSSEAU, 1995, p. 5)

Se por um lado ele identificava as especificidades do ser infantil, por outro, projetava o homem do amanhã delimitando claramente a fronteira entre o homem da natureza e o homem civil (ser social). Este é o motivo dominante das obras de Rousseau, ou seja, os bens que a humanidade crê ter adquirido, os tesouros do saber, da arte, da vida requintada não contribuem para felicidade e a virtude do homem, ao contrário, serve para o afastar da sua origem e o extraviar em sua natureza. Para ele a vida social se rege muito mais pelos vícios do que pelas virtudes.

Desta forma, dois princípios defendidos por este filósofo em suas obras nos servem como contraponto a Rousseau. O primeiro é que ele considerava que os animais não percebem defeitos em sua sociedade, ao passo que o homem o percebe, querendo introduzir contínuas novidades, que constituem causas de discórdias e guerras. Segundo, os animais não se censuram uns aos outros, ao passo que os homens sim. Considerando estes princípios, teríamos uma luta de todos contra todos no estado de natureza, o que preconiza a necessidade do estabelecimento de um Estado.

Para o filósofo genebrino, em vez de uma luta de todos contra todos; o homem tem uma garantia natural de independência e total desinteresse pelos bens alheios. Este enfoque está representado na máxima proferida por ele no *Contrato Social*, onde afirma que o homem:

“No estado de natureza, onde tudo é comum, nada devo a quem nada prometi, e não reconheço a outrem o que me é inútil [...]” (ROUSSEAU, 2008, p. 55).

O homem neste estado é compelido, tanto pelos instintos, quanto pela razão, a defender-se do mal que o assola. Eis um ponto em comum entre Hobbes e Rousseau, ambos acreditavam nos instintos como um desejo de evitar a guerra contínua, para salvar a vida, e a necessidade de conseguir aquilo que é necessário para a sobrevivência. Contudo, vemos também o ponto divergente no uso da razão, por Hobbes entendida não como um valor em si, mas como instrumento capaz de realizar aqueles desejos de fundo. Ao ponto que para Rousseau, a razão é vista como um valor em si, capaz de levar os homens a um consenso permeado por uma piedade natural que o impede de fazer mal a outrem.

Segundo Rousseau (1978, p. 254):

Faze a outrem o que desejas que façam a ti – inspira a todos os homens esta outra máxima de bondade natural, bem menos perfeita, mas talvez mais útil do que a precedente – Alcança teu bem com o menor mal possível para outrem. (grifos do autor)³

Entretanto, a criação da propriedade privada corrompe esta pureza no homem, destrói o estado natural. Pois, o domínio dos bens desencadeia um processo de desigualdade que gera a violência e a corrupção moral da humanidade. Estado de Natureza e a Educação Como evitar isso? Como formar um homem que conserve suas virtudes, sua liberdade, sua autonomia e sua compaixão frente às desigualdades criadas pelo próprio homem? E mais, a educação pode determinar a natureza do homem?

Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem. Tudo o que um homem deve ser, ele o saberá, se necessário, tão bem quanto quem quer que seja; e por mais que o destino o faça mudar de situação, ele estará sempre em seu lugar. (ROUSSEAU, 1995, p. 15)

Se for verdade que o homem nasce bom e a civilização torna o mundo e o homem artificial, corrompe o ambiente natural e altera o equilíbrio ecológico, então a reforma da educação no sentido de reverter uma desnaturação do ser pode se tornar um instrumento adequado para criar uma humanidade melhor. Rousseau (1995, p. 14-15) tinha um apreço pela obra de Platão, *A República*, Ele a considerava não como um livro sobre política “[...] como pensam os que julgam livros pelo título [...]”, mas o mais belo tratado sobre educação que jamais se escreveu e aconselhava a sua leitura àqueles que queriam ter uma ideia sobre educação pública. Em sua visão “Platão não fez senão depurar o coração do homem”, à

³Máxima retomada no *Emílio*, no II Livro, segundo o filósofo genebrino (1995, p. 94): A única lição moral que convém à infância, e a mais importante em qualquer idade, é a de não fazer mal a ninguém. [...] Não é raciocinando sobre esta máxima, é tratando de praticá-la, que sentimos quanto é grande e difícil consegui-lo. Na nota 13 do *Emílio*, do referido livro, Rousseau afirma: O preceito de nunca causar o menos possível mal a outrem implica no de se apegar o menos possível à sociedade humana: pois no estado social, o bem de um se faz necessariamente o mal do outro.

medida que Licurgo – um conhecido legislador – “desnaturou-o”. A explicação é que Rousseau, assim como o filósofo grego, acreditava que o homem era educado para desempenhar um papel na sociedade. Ele pregava que o homem para ser alguma coisa era “preciso agir como se fala” e estar sempre “decidido acerca do partido a tomar”. Isto pede uma autonomia natural para refletir sobre o que se quer, sendo bom para si e para os outros. E ele (ROUSSEAU, 1995, p. 15) via isto como uma consequência, pois:

Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é o estado de homem; e quem quer seja bem educado para esse, não pode desempenhar-se mal dos que com esse se relacionam. A educação da sua época recebia uma crítica ferrenha da parte dele, chegando ao ponto de dizer que não encarando-a “como uma instituição pública esses estabelecimentos ridículos a que chamam colégios” (ROUSSEAU, 1995, p. 14).

Entretanto, o homem não instruído desde cedo, segundo Rousseau, sofre com a pressão social que manipula a mente do indivíduo desde o nascimento, diz ele:

No estado em que já se encontram as coisas, um homem abandonado a si mesmo, desde o nascimento, entre os demais, seria o mais desfigurado de todos. Os preconceitos, a autoridade, a necessidade, o exemplo, todas as instituições sociais em que nos achamos submersos abafariam nele a natureza e nada poriam no lugar dela. Ela seria como um arbusto que o acaso fez nascer no meio do caminho e que os passantes logo farão morrer, nele batendo de todos os lados e dobrando-o em todos os sentidos [...] (ROUSSEAU, 1995, p. 9)

O que se compreende é o fato de Rousseau entender que a criança, em sua infância, necessita de toda liberdade necessária para uma adequada formação, sem que esteja presa a esquemas que a engesse. Essa opção pode ser aludida no período em que as crianças deveriam ser principiadas na formação que, segundo ele, deveria iniciar-se já no ventre da mãe. A própria divisão da obra, em cinco partes, aponta para esse direcionamento. Na primeira parte, o livro I, Rousseau intitula a idade da natureza que se refere à dos bebês, que vai do nascimento até os dois anos de idade. Ao seu aluno, Emílio, dedicara seus ensinamentos de forma lúdica –ao menos nos primeiros anos de vida- e fora da escola. Sim, para Rousseau a escola deveria vir ser apresentada mais tarde, especificamente na adolescência, a fim de preservar a bondade natural do ser, pois na infância devido à imaturidade da criança, esta poderia ser corrompida pelos vícios da sociedade:

Lembra-vos sempre de que o espírito de minha instituição não é ensinar à criança muitas coisas e sim não deixar entrar em seu cérebro senão ideias justas e claras. Que não saiba nada, pouco me importa, conquanto não se engane, e só ponho verdades em sua cabeça para defendê-la dos erros que aprenderia em seu lugar. (ROUSSEAU, 1995, p. 180-181)

“O homem natural é tudo para ele; é a unidade numérica, é o absoluto total, que não tem relação consigo mesmo ou com seu semelhante. O homem civil não passa de uma unidade fracionária presa ao denominador e cujo valor está em relação com o todo, que é o corpo social [...]” (ROUSSEAU, 1995, p. 13). Assim, há de ser formar primeiramente o

homem, desde seu nascimento, até se formar o cidadão. É necessário fortalecer a sua formação na infância e adolescência, de maneira que, ao torna-se adulto, torne-se incorruptível e forte na razão, no físico e no intelecto.

Que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica ou à advocacia pouco me importa. Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem. (ROUSSEAU, 1995, p. 15)

Para Rousseau o conhecimento vem de uma busca interior que é impulsionada pelos sentimentos. O sentimento é a peça-chave necessária para que o homem faça uma busca de si no seu próprio interior; Esta operacionalização da razão convencionalizada pela sociedade faz com que o homem se aliene e, saindo de si nesta alienação, não conheça a si nem ao “autor de todas as coisas”, entregando-se assim à corruptibilidade do seu ser, impedindo-o de desenvolver o verdadeiro raciocínio que é obtido através dos sentimentos. Essa reflexão acerca de si é que o levará ao exercício de sua boa natureza, reconhecendo a semelhança entre si e os demais homens. É nesta busca de si através de uma educação pautada nos sentimentos humanos e da natureza (metafísica) que o homem delicia-se consigo mesmo e passa a conhecer o amor de si, que o faz perceber o cuidado que deve ter para consigo levando-o à autopreservação, e o faz ter a consciência de que este amor de si difere-se do amor-próprio, já que este para o filósofo é a causa dos males humanos. O conhecimento precoce e inadequado conduz o homem ao amor-próprio, e o faz querer ser melhor que seus semelhantes num jogo de interesses:

Aqui Rousseau relata sobre a importância e o objetivo da educação, que, para o autor, são necessárias três educações: a educação que vem da natureza, dos homens e das coisas. A que vem da natureza é a que nos torna capazes de aprender, mesmo que não obtenhamos nenhum conhecimento, essa educação não depende de nós. Assim,

O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas (ROUSSEAU, 1995, p. 8).

No livro II, Rousseau trata da segunda fase da vida, o desenvolvimento da educação que segue dos dois aos doze anos de idade. Nesta etapa, Rousseau salienta que deve ser o momento de praticar os exercícios físicos e não deixar com que as crianças deixem nos dominar pelo choro. Para ele, a partir dessa fase, o choro é trocado pela fala, portanto, quando se chora muito ela quer nos fazer vencer por ele. Também não devemos privá-los de toda a dor, considerando que é necessário que passem por isso. Porém, são necessários cuidados para

que a criança não se machuque, mas não teria sentido se ela passasse por esta fase sem se ferir, crescer sem conhecer a dor (ROUSSEAU, 1995, p. 23-24):

O destino do homem é sofrer em qualquer época. O próprio cuidado de sua conservação está ligado a dor. [...] Quereis que conserve sua forma original? Conservai a partir do instante em que vem ao mundo. Logo ao nascer apropriai-vos dele, não o largueis antes que seja homem: nada conseguireis sem isso.

A educação que Rousseau propõe nesta fase é oposta à educação bárbara, já que considera o indivíduo um ser moral e que começa a tomar consciência de si mesmo. Ressalta que a humanidade tem seu lugar na ordem das coisas, e a infância tem o seu na ordem da vida humana e, para isso, é importante considerar o homem no homem e a criança na criança (ROUSSEAU, 1995). A terceira fase da educação de Emílio, referente ao livro III, entre os 12 e 15 anos, Rousseau inicia o seu terceiro capítulo com a seguinte questão: de onde provém a fraqueza do homem? E tem a seguinte resposta: vem de toda desigualdade existente entre sua força e seu desejo. Em outros termos, considera que “[...] nossas paixões que nos tornam fracos, pois para satisfazê-las precisaríamos de mais forças do que as que a natureza nos deu. Diminuí, pois, os desejos, e será como se aumentásseis as forças de sobra e certamente é um ser muito forte [...]” (ROUSSEAU, 1995, p. 173). O controle dos desejos é uma preocupação maior na adolescência porque Rousseau julga ser esse o momento mais precioso da educação da criança. É nesse período que a força da criança se desenvolve rapidamente, mais do que suas próprias necessidades, embora não seja o período de sua maior força. Diz ser o tempo mais precioso da vida, tempo esse que surge somente uma vez, e é muito curto e, por isso, é preciso ser bem empregado. É um tempo de instruí-lo ao trabalho e aos estudos, tudo provindo da natureza.

Segundo Rousseau (1995, p. 174-175):

Dos conhecimentos ao nosso alcance, uns são falsos, outros são inúteis, outros ainda servem para alimentar o orgulho de quem os tem. O pequeno número dos que realmente contribuem para nosso bem estar é o único digno das pesquisas de um homem sábio e, por conseguinte, de uma criança que desejamos tornar tal. Não se trata de saber o que é, e sim, somente, o que é útil. [...] Até aqui não conhecemos outra lei que não a da necessidade: agora atentamos para o que é útil; chegaremos em breve ao que é conveniente e bom.

No livro IV, com o desenvolvimento educacional, ocorre o que ele considera ser o segundo nascimento do homem. Até esse momento, o pensador de Genebra afirma que meninos e meninas permanecem com a mesma aparência, pois considera que ambos são crianças. Bastam os nomes para fazê-los tão semelhantes.

Para Rousseau (1995, p. 233):

Nascemos por assim dizer, duas vezes: uma para existirmos, outra para vivermos; uma para espécie outra para o sexo. [...] Mas o homem em geral não é feito para

permanecer sempre na infância. Dela sai no tempo prescrito pela natureza; e esse momento de crise embora bastante curto, tem influências demoradas.

Então, neste período, o homem passa a se tornar verdadeiramente humano, uma vez que, educado, participará da vida social e política. O que Rousseau sugere é o fato de que o homem não nasceu para viver na infância: a natureza instrumentaliza-o a sair, processo que é atribuído à educação. E é nesse segundo nascimento que o homem surge para a vida: as preocupações com brinquedos ficam no passado, dando lugar as outras ocupações, requisitando a participação fundamental do preceptor.

Entre essas ocupações está o amor. Para ele, a partir do momento em que nos amamos, amaremos também o que nos conserva, e quando a criança descobre o amor inato, amará assim também o seu próximo. Para Rousseau:

Logo que o homem precisa de uma companheira, não é mais um ser isolado, seu coração não está mais só. Todas as suas relações com sua espécie, todas as afeições de sua alma nascem daquela. Sua primeira paixão faz com que, sem demora, fermentem as outras. [...] São precisos conhecimentos e tempo para que nos tornemos capazes de amor: só se ama depois de ter julgado, só se prefere depois de ter comparado.

Partindo deste princípio Rousseau entende que será fácil ver como podemos nos dirigir com relação ao bem ou ao mal. A partir do momento que ele compreender que precisa de uma companheira, já não é mais um ser isolado porque seu coração já terá uma companhia. Diz Rousseau (1995) que um sexo é atraído pelo outro, considerando como um movimento da natureza. A escolha, as preferências, o apego são obra das luzes da razão (ROUSSEAU, 1995, p. 276). É função do preceptor orientar o desenvolvimento educativo dos jovens, pois deve atentar para possíveis desvios das paixões, da imaginação, da formação preconceitos e aderência às opiniões alheias, comportamentos tidos como perigosos e que devem ser evitados. O que Rousseau propõe, e que sintetiza sua concepção de educação do adolescente, é a formação do jovem para ter compaixão com o seu semelhante. Essa idade inspira cuidados porque é a mais difícil de disciplinar, uma vez que os educandos são mais propícios a não assumir responsabilidades pelo que fazem e mais suscetíveis às paixões desordenadas.

Segundo Rousseau (1995, p. 261-262):

Os mestres queixam-se de que o ardor dessa idade torna a juventude indisciplinável e bem o vejo: mas não será de sua culpa? Desde que deixem esse ardor invadir os sentidos ignoram que não se pode mais apontar-lhes outro caminho? [...] Longe de ser um obstáculo à educação, esse ardor do adolescente se realiza e termina; é o que vos dá uma ascendência sobre o jovem quando ele deixa de ser menos forte do que vós. Suas primeiras afeições são as rédeas com as quais dirigis todos os seus movimentos: ele era livre, ei-lo domado. Enquanto não amava coisa nenhuma só dependia de si mesmo e de suas necessidades; desde que ama, depende de suas afeições. Assim se formam os primeiros laços que o unem a sua espécie.

No desenvolvimento educacional de Emílio, o livro V trata do último ato da juventude. Neste capítulo, Rousseau aborda sobre o derradeiro passo de seu aluno, o casamento. O modelo de mulher deve corresponder com a educação recebida pelo Emílio, pois devem compartilhar os sentimentos e os princípios que receberam, para não perdê-los (ROUSSEAU, 1995). Colabora no processo de formação do jovem Emílio as viagens, com a finalidade de conhecer povos diferentes, outras organizações políticas, econômicas e sociais e também obter contato com novas culturas. Diante todo ensinamento que seu preceptor lhe propôs, ele terá experiência para realizar análise, o que sugere que a educação e o conhecimento passam pela experiência. Com esses contatos, o jovem ampliará e aperfeiçoará o conhecimento sobre a política, condição fundamental para um cidadão.

Surge, assim, em Rousseau, a preocupação relativa ao cidadão, que aprecia tanto o conhecimento teórico quanto prático da estrutura do Estado. (ROUSSEAU, 1995). Para o filósofo genebrino, o conhecimento era fruto do bem estar do indivíduo com a natureza, isto é, se ela oferece maravilhas por que deixar que uma sociedade atribulada corrompa? Com esses pressupostos, os resultados obtidos remetem-se ao entendimento de que as transformações sociais de uma época podem ser compreendidas por meio da educação. Além disso, a educação é convocada pela sociedade a responder as exigências que se estabelecem quando as modificações ocorrem. Assim, o ato de educar indica que a formação do homem fornece os meios e os instrumentos para formar o perfil que o momento histórico solicita. Ainda que o nosso período histórico seja mais complexo do que o do Rousseau, sua abordagem continua atual e rica porque oferece elementos para repensarmos os processos de formação não como atos formais e mecânicos, mas educar para construir sentidos para a própria existência humana (PAIVA, 2007).

Diante da pluralidade de ideias pedagógicas, ressalta-se a importância do pensamento de Rousseau como um rico material teórico para nos auxiliar a refletir sobre a finalidade da ação educacional, provocando a discussão sobre que figura humana nosso aluno apresentará e que tipo de homem nós nos propomos formar. À filosofia da educação cabe a tarefa de entender as tendências e os caminhos pensados e trilhados no passado para poder sempre pensar acerca do presente em suas diversas necessidades. Por isso, nunca é demais estudar nem discutir a obra do “cidadão de Genebra”, principalmente na perspectiva de tirar de seu pensamento os elementos teóricos que possam nos ajudar na árdua tarefa de reconfigurar o homem para uma sociedade melhor. Embora uma restauração precisa que pudesse devolver à

estátua de Glauco⁴ os traços minuciosos de sua figura pudesse ser a ação mais desejável, não é a mais viável. Por outro lado, a total desfiguração eliminaria completamente seus traços e resultaria na completa negação do intento de seu criador. Resta, então, uma ação nova, um empreendimento audacioso e ao mesmo tempo restaurador: dar-lhe uma nova figura. Está implícita em *Emílio ou da educação* (ROUSSEAU, 1995) como a forma mais autêntica de desnaturar o homem e dar-lhe uma figura apropriada à realidade que o cerca, preparando-o para melhor enfrentar os problemas concretos de sua existência, uma vez que o homem possui problemas pessoais, íntimos, assim como problemas sociais, coletivos e civis.

⁴Como a estátua de Glauco que o tempo, o mar e as intempéries tinham desfigurado de tal modo que se assemelhava mais a um animal feroz do que a um deus, a alma humana alterada no seio da sociedade por milhares de causas sempre renovadas, pela aquisição de uma multidão de conhecimentos e de erros, pelas mudanças que se dão na constituição dos corpos e pelo choque contínuo das paixões, por assim dizer mudaram de aparência a ponto de tornar-se quase irreconhecível e, em lugar de um ser agindo por princípios certos e invariáveis, em lugar dessa simplicidade celeste e majestosa com a qual seu autor a tinha marcado, não se encontra senão o contraste disforme entre a paixão que crê raciocinar e o entendimento delirante. (ROUSSEAU, 1978, Prefácio, 227).

CAPÍTULO II

3 EDUCAR PARA A VIDA

Socializar a criança precocemente como forma de moldar o homem para a sociedade na qual ela está inserida –lembrando aqui que o contexto histórico de Rousseau é a sociedade francesa no século XVIII– é um erro no qual Rousseau vira um grande dano, afinal, se o homem nasce bom, a origem do mau estaria nos vícios sociais humanos. Portanto, livrar desde cedo a criança destes males da sociedade é a solução apresentada por Rousseau para chegar-se ao estado anterior de felicidade, este estado pode-se imaginar como o homem estando em gozo de sua liberdade e vendo no próximo não mais que outro bom homem, desprovendo-o assim do sentimento da inveja, do espírito da competitividade que o leva a querer possuir mais que, e ser melhor que o próximo. Além disso, livre da educação tradicional que pune a criança e ensina o homem a possuir o que não precisa e ser melhor que seus semelhantes – originando a desigualdade- pois “[...] o que torna o homem essencialmente bom é ter poucas necessidades e se comparar pouco aos outros [...]” (ROUSSEAU, 1995, p. 237).

Para o filósofo genebrino, a educação deveria ser um processo no qual a sensibilidade humana deveria ser despertada e valorizada já na infância. Uma educação que não priorize apenas conteúdos, mas que antes de tudo, priorize a natureza humana –que para ele é boa- e a desenvolva com tudo o que ela pode oferecer de melhor para o próprio homem. Na educação rousseauiana a criança deve viver sua infância na plenitude, dentro de suas limitações cognitivas que são naturais desta fase da vida.

Vale ressaltar aqui que na idade média não existia o conceito de criança como temos hoje. A criança era vista como tal até ser desmamada, após este período da lactância a criança vivia na companhia dos adultos fazendo as mesmas coisas que eles faziam. Não existia uma diferenciação entre adultos e crianças. As crianças eram consideradas como adultos pequenos e, por isso, não recebiam um tratamento distinto como é hoje. Não existiam escolas. Todos, crianças e adultos eram alfabetizados juntos nos locais dedicados a estas atividades –que não eram escolas como conhecemos hoje. A educação das meninas ficava a cargo dos pais. Como eram vistos como pequenos adultos, meninos e meninas tinham que aprender desde cedo ofícios dos pais, mestres ou qualquer outro que estivesse disposto a ensinar. O ofício dos meninos seria o trabalho manual, o das meninas era exclusivamente os afazeres do lar, a fim de prepara-las para um futuro casamento – casavam cedo de acordo com as tradições.

Para o Autor do *Contrato Social*, é necessário buscar uma solução para se melhor viver em sociedade, restaurando o que ainda existe de bom e buscando o remédio para os males causados pelo ser humano. Não obstante a ausência da linearidade na obra rousseauiana, não se pode esquecer as sugestões dadas aos poloneses em *Considerações sobre o governo da Polônia*, na insistência em que se trata não de libertar o indivíduo das formas históricas que a comunidade forjou, mas encontrar a espécie de comunidade que possa proteger o indivíduo na sociedade, uma sociedade em que

[...] cada um dando-se todos não se dá a ninguém, e, não existindo um associado sobre o qual não se adquira o mesmo direito que se lhe cede sobre si mesmo, ganha-se o equivalente de tudo que se perder e maior força para conservar o que se tem. (ROUSSEAU, p. 33)

É, pois, numa sociedade desejada que se poderá conciliar a ética e política. O centro de atenção da reflexão política de Rousseau passa da busca da origem das desigualdades sociais para a construção de uma "vontade geral", que deve ser definida e construída no contexto concreto da sociedade que se tem diante de si, sociedade deficitária, perdida e não com a fuga. O homem está condenado a viver em sociedade, embora não se aceite o fatalismo da situação dada, levando a crer que ser homem reduza a adequar-se à injustiça e à miséria vigente.

Rousseau insiste, a sociedade burguesa em questão é um edifício cujas bases são postas sobre areia movediça. A liberdade anunciada não pode conviver com a desigualdade e com a injustiça. Não pode ser aquela liberal, uma liberdade apesar e contra os outros, mas deve ser igualitária, *na* sociedade e *com* os outros. Neste sentido, ele censura quem situa na concorrência e no conflito a raiz do crescimento da liberdade e da humanidade. Desta forma, ela antecipa e crítica à ideia moderna do progresso contínuo e inevitável, numa visão otimista da história. Para Rousseau (*Primeiro Discurso, Prefácio de Narciso ou o Amante de si mesmo*, 1978, 423-424):

Nossos escritores consideram tudo como se fosse uma obra prima da política do nosso século – as ciências, as artes, o luxo, o comércio, as leis e os outros laços que, estreitando entre os homens os liames da sociedade pelo interesse pessoal, colocam todos numa dependência mútua, dão-lhes necessidades recíprocas e interesses comuns, e obrigam cada qual concorrer para a felicidade dos outros a fim de poder alcançar a sua. Certamente essas ideias são belas e apresentadas com uma feição favorável, mas, ao examiná-las com atenção e sem parcialidade, nas vantagens que elas a princípio parecem apresentar, encontra-se muito a ser refutado. É, pois, coisa maravilhosa terem-se colocado os homens na impossibilidade de viver entre si sem se suspeitarem, suplantarem, enganarem, traírem e destruírem mutuamente. Importante, daqui por diante, abster-nos de um dia deixar de nos vermos como somos, pois, para dois homens cujo interesses concordam, talvez cem mil possuemos-nos opostos, e não existe outro meio para vencer senão enganar ou perder toda essa gente. Eis a fonte funesta das violências, das traições, das perfídias e de todos os horrores que necessariamente exige um estado de coisas no qual cada um, fingindo trabalhar para fortuna ou a reputação dos demais, só procura elevar a sua acima e às expensas deles. [...] Estranha e funesta constituição, na qual as riquezas acumuladas sempre facilitam os meios para acumular outras maiores ainda; na qual é impossível,

para aquele que nada possui, adquirir qualquer coisa; na qual o homem de bem não conta com qualquer meio de sair da miséria; na qual os demais desavergonhados são mais dignificados e na qual se tem necessariamente de renunciar à virtude para tornar-se um homem honesto! [...] todos esses vícios não pertencem tanto ao homem, quanto ao homem mal governado. (ROUSSEAU, 1978, 423-424)

Educar não é "preparar para...", o que, em geral, consiste em preparar os alunos/educandos para repetirem o passado no futuro. Educar não é preparação para a vida, mas vida, não preparação para o trabalho, mas trabalho em si. É, pois, contribuir para valorizar o cotidiano como lugar e momento para aprender o amor-de-si e impedir que prolifere, sem resistências, o amor-próprio.⁵⁵ Com essas assertivas ressaltamos a necessidade de uma educação que evidencie a vida e de maneira real das instituições para desnaturarem e manterem o ser humano na sociedade civil sem a perda da sua identidade originária. Tracemos então alguns cotejamentos entre duas obras: *O Contrato Social* e as *Considerações sobre o governo da Polônia*. Os binômios da filosofia rousseauiana: ser e parecer, estado de Natureza e estado social, estados pequenos e grandes estados à recusa do contrato para grandes estados como a Polônia, em toda a extensão das regras e análises da referida obra, e consentimento de uma reforma projetada que se dá na desnaturação do homem através da educação e da plena identificação com o Estado e a coisa pública. A constituição do governo a partir da Paidéia dos antigos reformulando as práticas modernas.

3.1 Entre as *Considerações sobre o Governo da Polônia* e o *Contrato Social*

A figura do Legislador nas *Considerações Sobre o Governo da Polônia* e a possibilidade de legislar, de reestruturar a constituição sem fazer radicais mudanças, por a prova à capacidade humana de reunir a vontade e o dever para com o Estado, estabelecer o que é necessário para as classes aí existente numa elevação constante do termo cidadão, questões que no conjunto da obra rousseauiana também estão presentes na reflexão educativa do Emílio. Numa análise da formação do indivíduo pelo viés da educação, num cotejamento entre a educação dos antigos e a formação do homem público na Polônia. A reforma que Rousseau propõe para a Polônia esbarra na exploração do povo, da anarquia geral que se instala entre aqueles que deveriam defender os direitos de todos, do deixar de lado uma parcela significativa da população (burgueses e camponeses).

Ressalta Salinas Fortes (1976, p. 33):

⁵⁵ Rousseau sustenta que logo ao nascer um ser humano forma qualquer espécie de relação ou associação estável com um outro, isso suscita nele um desejo, que rapidamente se torna dominante e absorvente, de estabelecer-se como superior ao outro, de querer adquirir um poder arbitrário e despótico, de impor submissão e ignomínia ao outro, em cuja degradação encontra prazer e prova de sua própria importância e valor. As relações humanas são assim completamente desfiguradas por um desejo insaciável de dominação e prestígio, que exige e impõe deferência e subordinação. (DENT, 1996, p. 40)

A atitude moderada do Legislador da Polônia parece plenamente de acordo, por outro lado, comum pessimismo político que resulta da concepção exposta no *Discurso sobre a Desigualdade*. [...] A evolução social é concebida em termos de uma teleologia negativa, achando-se todas as sociedades humanas engajadas em um processo inevitável e irreversível de corrupção.

A tarefa a que se propõe Rousseau não é uma das mais fáceis. Como restabelecer a nação sem ferir a soberania? Ou ainda, como chamar o povo aí existente de cidadãos? Cabe então, **estruturar o pacto inicial, a partir reestruturação do termo cidadão**, mesmo com as deformidades existentes no seio dessa sociedade, restaurar o homem natural que foi perdido em meio às dificuldades. Neste sentido Salinas Fortes (2007, p. 97) comenta:

Na acepção rigorosa do termo, é cidadão aquele que produz a vontade coletiva, mediante sua atuação legislante. Essa vontade é uma resultante do conjunto das vontades dos associados. Não uma soma de suas vontades que visam apenas a seu interesse particular, mas uma expressão da vontade de cada indivíduo quando imbuído do interesse coletivo e visando ao bem comum.

O amor à pátria e a possibilidade do bem comum, são temas recorrentes e caros nas *Considerações*, apesar de se encontrarem em situação de agonia. Concebia não haver necessidade de mudança radical na constituição da qual o povo polonês dispunha, mas tão somente a necessidade de reformá-la. O mesmo deveria ocorrer em relação aos costumes.

Somente nestas condições é que os poloneses, de forma específica poderão ser vistos novamente como cidadãos, entregando-se à comunidade participando ativamente da vontade coletiva. Somos livres, ressalta Rousseau, quando nos submetemos à “lei que nós próprios nos prescrevemos.”⁶ Jean-Jacques Rousseau ao escrever o *Contrato Social*, segundo o autor, seria apenas uma parte de uma obra maior, assinala:

Entre os diversos trabalhos que tinha iniciado, o que eu meditava havia muito tempo, do qual me ocupava com mais gosto, e no qual desejaria trabalhar minha vida toda, e que na minha opinião, seria o selo da minha reputação, eram as minhas *Instituições Políticas*. Já havia treze ou catorze anos que tivera a primeira ideia dele, quando, em Veneza tive a oportunidade de notar os erros desse governo tão gabado. [...] Vi que tudo se prendia radicalmente à política, e que, de qualquer modo que procedesse, nenhum povo seria nunca o que a natureza do seu governo quisera que ele fosse. De forma que essa grande questão do melhor governo possível se reduzia a isto: Qual é a espécie de governo próprio a formar o povo mais virtuoso, mais esclarecido, mais sábio, o melhor, em suma, tomando a palavra em seu maior sentido? (ROUSSEAU, 2008, p. 370)

Contudo, o aparecimento da obra de forma reduzida, em nada a diminui em relação ao pensamento político e social de Rousseau, que foi seguido de um amadurecimento organizado não apenas pelos fatos que o circundou, o rompimento com os enciclopedistas, Diderot, D’Alembert, a constante ideia de complô, e ao mesmo tempo momento de mudança interior.

⁶ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato Social*. Tradução: Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Livro I cap. VIII, pág. 24.

⁷Mais tarde, o artigo sobre *Economia Política* levanta pela primeira vez a teoria da vontade geral pedra de toque de todo o *Contrato Social*.⁸

As influências que Rousseau aponta em sua obra: Grotius, Pufendorf, representam a cultura jurídica de seu tempo. Hobbes, Montesquieu e Locke, criticou-os, conserva o que de bom pode extrair do seu pensamento. Em Hobbes, sentiu a necessidade de conceber-se como absoluto o poder do Estado, mas repeliu com veemência quase brutal, o sacrifício da liberdade do homem.

Em Locke, contrariamente, aproveitou muito das formulações destinadas a preservar a pessoa livre, mas soube ver o defeito, desse individualismo que prejudicava a exata definição da realidade estatal em Montesquieu, que foi um dos mais admirados, lastimou que tanta capacidade de análise e síntese se bastasse com a verificação de como os povos de fato se governavam, sem importar-se em saber se esses governos eram ou não legítimos. Divido em quatro livros, o primeiro trata qual o fundamento legítimo da sociedade política. O seu verdadeiro objeto se revela,

O homem nasce livre, e por toda parte encontra-se a ferros. O que se crê senhor dos demais, não deixa de ser mais escravo do que eles. Como adveio tal mudança? Ignoro-o. Que poderá legitimá-la? Creio poder resolver esta questão. (ROUSSEAU, 1978, p. 22)

A natureza fez o homem livre, mas os grilhões criados em sociedade, como consequência das injustiças acarretadas pelos contratos injustos, em que o forte subjuga os mais fracos, faz então a defesa acerca da organização social, sai do processo conjectural para o problema político no plano moral racional. Natureza e convenção serão os contrapontos analisados pelo filósofo genebrino no primeiro livro, fazendo a demonstração de não ser natural qualquer desigualdade entre os homens o que muitos tentavam justificar o poder de alguns sobre todos.

A mais antiga de todas as sociedades, e a única natural, é a da família; ainda assim só prendem os filhos ao pai enquanto dele necessitam para a própria conservação. Desde que tal necessidade cessa. Desfaz-se o liame natural. (Ibid., p. 23)

Crítica a manutenção pela força da instituição social, o que para o autor cessa a validade ética e jurídica. A força não faz o direito, só se é obrigado a obedecer aos poderes

⁷ Rousseau mostra-se transformado com as dificuldades vivenciadas, com a condenação de suas obras e de seus segredos mais íntimos revelados por aqueles que faziam parte de seu círculo de amigos, perseguido pela Igreja Católica, por conta do último livro do Contrato, o abandono dos seus filhos na roda: “Procurando em vão a causa daquela animosidade unânime, estive a ponto de crer que todos tinham ficado loucos. O que! O redator da *Paz Perpétua* incita à discórdia, o editor do *Vigário de Sabóia* é um ímpio; o autor da *Nova Heloísa* é um lobo, o do *Emílio* é louco furioso...” Idem, Livro XII, 533. E em outro trecho reforça: “Minha situação, no entanto, era a mesma de então e ainda pior devido à animosidade de meus inimigos, que procuravam tão somente, pegar-me em falta.” Idem, p. 536.

⁸ ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato Social*. Introdução: nota de Lourival Gomes Machado. p. 4.

legítimos⁹. Por isso rejeita a teoria jusnaturalista da escravidão, que não pode justificar a alienação de direitos ou mesmo da liberdade humana por conta do poder despótico das autoridades humanas.

Renunciar à liberdade é renunciar a qualidade de homem, aos direitos da humanidade, e até aos próprios deveres. Não há recompensa possível para quem a tudo renuncia. Grotius e outros autores encontram na guerra outra origem do pretense direito de escravidão. Tendo o vencedor segundo eles, o direito de matar o vencido, este pode resgatar a vida pelo preço da sua liberdade, convenção, portanto, mais legítima quanto resulta em proveito de ambas as partes. (Ibid., p. 27)

Mostra que as relações impostas não geram direito para os povos, mas apenas uma das partes estabelece regras e um pacto estranho àquela que é subjugada, caracterizando ilegitimidade, quer de um homem a outro, quer de um povo a outro será igualmente insensato (Ibid., 1978, p. 29). Então será necessário remontar a uma convenção que preserve a liberdade e a igualdade do primeiro momento da natureza humana:

Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja a pessoa e os bens de cada associado com toda a força comum, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedece, contudo a si mesmo, permanecendo assim tão livre quanto antes (ROUSSEAU, 1978, p. 32).

Para entrar na sociedade civil, o homem deve “desnaturar-se” de maneira completa, ou seja, substituir o isolamento pessoal pela união total, à vontade individual pela geral. Isto é possível, porque a marca do homem não é a natureza, mas a liberdade. Enquanto o animal escolhe ou rejeita por instinto, o homem o faz por um ato de liberdade, razão pela qual o animal não pode desviar-se da regra que lhe é prescrita, mesmo quando lhe fora vantajoso fazê-lo, e o homem, em seu prejuízo, frequentemente se afasta dela (Ibid., 1978, p. 29). O homem é livre para concordar ou resistir ao determinismo da natureza.

Se a transição, entre os dois estados, tivesse sido planejada de maneira racional, teria sido viável. Mas ela aconteceu ao acaso, pela perfectibilidade, uma faculdade que com o auxílio das circunstâncias, desenvolve sucessivamente todas as outras... Seria triste, para nós, vermo-nos forçados a convir que seja essa faculdade, distintiva e ilimitada, a fonte de todos os males do homem; que seja ela que, com o tempo, o tira dessa condição original na qual passaria dias tranquilos e inocentes; sendo ela que, fazendo com que através dos séculos desabrochem suas luzes e seus erros, seus vícios e virtudes, o torna com o tempo o tirano de si mesmo e da natureza (Ibid., 1978, p. 65). Assim as qualidades do estado natural se corromperam, criando todos os males atuais: uma sociedade de homens desiguais e presos a grilhões criados pelos ornamentos do amor-próprio, da vaidade humana.

⁹ Direito, no vocabulário de Rousseau, corresponde exatamente a um conceito moral fundado na razão. Um fato não faz, nem desfaz um direito, pois o direito deriva da convicção de serem ou não legítimos determinados fatos. (Nota 33 no *Contrato Social* de Lourdes Gomes Machado, Livro I, cap. IV, p. 26).

Eis como tudo origina para Rousseau, de uma convenção, e por seu intermédio, dando-se cada um, total e igualmente a todos, preserva-se a sua igualdade e a sua liberdade, sendo que a última apenas se transforma, porque no lugar da liberdade natural, sem limites instala-se em seu lugar, uma **liberdade convencional**, uma existência livre, porém socializada. Agora estabelecendo um corpo moral e coletivo, não apenas um agregado de homens, mas o corpo político.

Cito Rousseau:

Ora, o soberano, sendo formado tão só pelos particulares que o compõem não visa nem pode visar a interesse contrário ao dele, e, conseqüentemente, o poder soberano não necessita de qualquer garantia em face de seus súditos, por ser impossível ao corpo desejar prejudicar a todos os seus membros, e veremos, logo a seguir, que não pode também prejudicar a nenhum deles em particular. O soberano, somente por sê-lo, é sempre aquilo que deve ser. (ROUSSEAU, 1978, p. 35).

Como o soberano é uma pessoa pública, um ser abstrato, sua ação só é possível por meio das leis, nada mais sendo a legislação que um ato da vontade geral, do eu comum, nascido do contrato estabelecido entre os homens em sociedade. Para Rousseau, o direito legislativo decorrente da soberania não é mais um atributo de um representante como para outros autores, mas atributo do povo,

O Poder Legislativo, que é o Soberano, tem, pois necessidade de um outro poder que execute, ou seja, que reduza a lei a atos particulares. Esse segundo poder deve ser estabelecido de modo que execute sempre a lei, e que nunca execute a não ser a lei. Trata-se aqui da instituição do governo. O que é o governo? É um corpo intermediário estabelecido entre os súditos e o soberano para a sua mútua correspondência, encarregado da execução das leis e da manutenção da liberdade tanto civil quanto política. (ROUSSEAU, 2006, p. 321)

E como superar tais dificuldades sem perder de vista um ideal defendido mesmo que distante naquela obra? A direção tomada pelo filósofo genebrino foi o de conquistar ou reconquistar o que de bom ainda restava na constituição da Polônia e caminhar para o ideal almejado. Rousseau reforça seu posicionamento:

Bravos poloneses: tomai cuidado; tomai cuidado para que, por querer muito bem ser, não torneis pior vossa situação. Sonhando com aquilo que quereis adquirir, não esqueçais daquilo que podeis perder. Corrigi se possível, os abusos de vossa constituição; mas não desprezeis aquela que vos fez o que sois. (ROUSSEAU, 1982, p. 24).

Rousseau organiza tal projeto teoricamente, porém estabelece tal empreendimento num Estado real, com personagens, classes e problemas reais, sendo que o maior deles seria a consolidação de um Estado forte e, acima de tudo, a liberdade, tema caro para os cidadãos polacos e para o filósofo genebrino. Reforça ainda sua opinião sobre de que maneira essa reforma deve ser assinalada entre os poloneses:

São as instituições nacionais que formam o gênio, o caráter, os gostos e os costumes de um povo, que o fazem ser ele e não outro, que lhe inspiram este ardente amor à pátria fundados sobre hábitos impossíveis de desenraizar. [...] Daí uma outra

inclinação às paixões dos poloneses e dareis a suas almas uma fisionomia nacional que os distinguirá dos outros povos [...], que os levará a fazer por gosto e por paixão o que não se faz nunca muito bem quando não se age a não ser por dever ou por interesse. É sobre estas almas que uma legislação bem apropriada terá poder. Obedecerão às leis e não as eludirão porque elas lhes convirão e terão assentimento interno de sua vontade. (Ibidem, p. 30-31).

Então fica a pergunta como é possível legislar dentro de um Estado com uma extensão tão grandiosa e onde os que deveriam formalizar o pacto exposto no contrato são deixados de lado?

Segundo Marilena Chauí:

Seu destinatário: governantes e governados concretos, membros de um Estado particular cujas peculiaridades históricas, geográficas e morais devem ser consideradas. [...] Não há uma cronologia da corrupção, mas uma espécie de bondade essencial ou de maldade essencial das formas políticas que são ou originariamente boas ou originariamente más. Estas últimas precisam de remédio. E o remédio só é eficaz se souber exatamente qual a moléstia que deve curar. (CHAUI, Marilena de Souza. Introdução das *Considerações Sobre o Governo da Polônia*, p. 16-17).

3.1.1 A formação do indivíduo através da educação: a educação dos antigos e a formação do homem público na Polónia

Os povos clássicos, sobretudo os gregos, desenvolveram uma cultura da qual tanto o heroísmo guerreiro quanto a glória das competições desportivas ou o do domínio do saber propiciou o desenvolvimento da personalidade e da liberdade. O princípio da *arethé*, ou seja, o desenvolvimento da força e das capacidades humanas já está presente nos poemas épicos da *Iliada* e *Odisseia*, bem como da complexa mitologia grega.

O termo *Paidéia* (utilizado a partir do século V a. C.), que traduz o processo integral de formação do homem no cultivo da alma e do corpo, classifica bem o princípio da educação ateniense e das ideias pedagógicas esboçadas por Platão em sua obra *A República*¹⁰, assim como pode ser aplicado às reflexões filosófico-educacionais do *Emílio*.

No mundo romano, a educação do jovem estava sob a responsabilidade do *pater familias* que se encarregava de introduzi-lo nas primeiras letras. Aos 17 anos aproximadamente

¹⁰Platão pensava em termos de uma busca continuada da virtude, isto é, **toda virtude é conhecimento** e comosomente ao homem virtuoso eradado conhecer o bem e o belo, **a busca pela virtude** deveria prosseguir pela vida inteira. **Características da educação platônica:** toda educação era de responsabilidade estatal; reivindicava o acesso universal à educação e a mesma instrução para meninos e meninas; defendia essas ideias por ser opositor ao sistema democrático que vigorava em Atenas, principalmente porque ele dava poder a pessoas despreparadas para governar. Considerando a faixa etária dos **3 aos 6 anos**, jogos educativos, de exercícios de caráter militar e num extenso programa de jogos; a finalidade da ginástica: contribuir para a formação do caráter e da personalidade. Assim, até aos dez anos, e educação seria predominantemente física. **17 e aos 18 anos**, imposição do serviço militar os jovens são obrigados a interromper os estudos intelectuais por dois ou três anos. Aos **35 anos** os jovens estarão na plena posse deste instrumento, o único que conduz à verdade, a dialética. O homem já preparado deveria viver em sociedade durante quinze anos para adquirir experiência e testar seus conhecimentos entre os homens comuns e demonstrar a capacidade de trabalhar para se sustentar. Assim, **50 anos**, estará completa sua educação, se tiver sobrevivido e superado todas as provas. (PLATÃO. *A República*. Tradução: Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2000. Livro IV, p. 219).

ingressava na vida pública pela aprendizagem da história das leis e dos costumes, além, é claro de exercitar-se no treino esportivo e militar. De cunho privado, baseado no sistema de preceptorado, a educação passa a ter um caráter público a partir do século I a.C. com a criação das escolas municipais, ainda que esporádicas.

A cultura romana, sob forte influência grega, fortalece o ideal da *humanitas*, mas, de sua própria verve, desenvolve o conceito de *civitas* de forma a contribuir consideravelmente com o mundo moderno nos assuntos do direito, da organização urbana, da estrutura política e da formação humana. Cícero (106-43 a.C.) é quem melhor traduz esses ideais numa linha de preparação do jovem para a vida pública.

Segundo Pessanha (2004. p. 54)

Compreende que o desejo de atuar politicamente deve passar primeiro por um processo iluminador e purificador do tipo socrático. Antes de agir, é necessário ter consciência da finalidade da ação. Para agir com retidão e justiça, é preciso, antes, saber o que é justiça; saber o que é essa medida padrão, essa justa medida capaz de medir as ações morais ou políticas, individuais ou coletivas, e revelar se elas são realmente justas [...]¹¹

A formação do cidadão torna-se um empreendimento político em dois sentidos: primeiro como não é o caso de retornar ao estado de natureza. Rousseau defende a ação política de formar um homem diferente e capaz de reconstruir a sociedade por meio de um contrato social no qual o povo seja soberano. Defende, portanto, a reformulação total da sociedade por meio de um contrato legítimo, consentido por todos, que funde o verdadeiro estado de direito com base na soberania popular. O segundo sentido, se a sociedade corrompe o ser humano, então é necessário optar por uma ação pedagógica que busque aperfeiçoar e desenvolver um tipo específico de cidadão que supere o conflito entre o homem natural e o homem civil.

A sociedade moderna é construída através de uma visão individualista, cujas influências vão desde o estoicismo até ao individualismo cristão. Tal conceito procura conceder ao homem o papel de membro ativo e independente no âmbito de uma coletividade artificial. Tendo em vista que o processo de socialização sempre resulta em um processo de despersonalização, de supressão da individualidade pelas restrições dos papéis sociais.

Antes de sua queda o homem pôde viver um período áureo chamada de idade do ouro, esse período imaginário foi, portanto, a oportunidade que o homem teve para estabelecer uma rica relação consigo mesmo, com a natureza e com o outro. Nesse estágio o homem constituiu

¹¹PESSANHA, José Américo. Platão e as ideias. In: *Curso de Filosofia: para professores e alunos dos cursos de segundo grau e graduação*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. p. 54.

a família e contava com uma primeira forma de propriedade que era a sua cabana. Seus compromissos ainda eram tênues e não atrapalhavam o gozo da liberdade.

Sendo iguais, os homens exercitavam uma autêntica solidariedade e gozavam de um lazer ocioso e autêntico, como prescrevera a natureza. Seus encontros eram em torno de uma fogueira quando dançavam e se afeiçoavam uns aos outros. Falando não apenas da festa primitiva, mas também dos primeiros encontros movidos pelas necessidades,

Aí se formaram os primeiros laços de família e aí se deram os primeiros encontros entre os dois sexos. As moças vinham procurar água para a casa. Os moços para dar de beber aos rebanhos. Olhos habituados desde a infância aos mesmos objetos, começaram aí a ver outras coisas mais agradáveis. O coração emocionou-se com esses novos objetos, uma atração desconhecida tornou-o menos selvagem, experimentou o prazer de não estar só [...] (ROUSSEAU, 1978, p. 297)

A lei é o registro de uma vontade. Vontade de quem? Teoricamente do povo associado. Mas Rousseau está bem ciente que os homens neste estágio da sua evolução são incapazes de saber espontaneamente, em que consiste de maneira concreta o bem comum, cuja busca permanente é o fim da associação política (SALINAS FORTES, 1976, p. 96).

3.1.2 A figura do Legislador nas *Considerações* enquanto orientador da ação política dentro de Estado

Tal estágio é aquele que o homem recém-saído do estado de natureza pelas primeiras relações sociais, perde as vantagens desse estado, já apresenta o despertar do amor-próprio e da consciência, que representam respectivamente o lado negativo e o lado positivo da sua futura atuação, mas ainda mostra insuficiência do uso da razão. Por enquanto, os indivíduos constituem só “uma multidão cega”. É como um círculo vicioso: o povo deveria ser, antes das leis, o que deverá ser por causa delas. Para sair desse círculo recolhendo exemplo na história dos antigos, o genebrino recorre à figura do legislador que servirá como médium na passagem da cega presença da vontade geral à sua expressão racional à sua tradução em termo de linguagem inteligível e acessível a todos os espíritos (SALINAS FORTES, 1976, p. 97). Entra no marco do historicamente possível.

Cito Rousseau:

O corpo político tem um órgão para enunciar essas vontades? [...] Como uma multidão cega, que frequentemente não sabe o que deseja porque raramente sabe aquilo que lhe é bom, executará um empreendimento tão grande, tão difícil quanto um sistema de legislação? O povo, por si mesmo, sempre quer o bem, mas nem sempre o vê. A vontade geral é sempre reta, mas o julgamento que a guia nem sempre é esclarecido. [...] Então das luzes públicas resulta a união do entendimento e da vontade no corpo social, daí o perfeito concurso das partes e, enfim, a maior força do todo. Eis donde nasce a necessidade de um Legislador. (ROUSSEAU, 1978, p. 55-56)

O legislador é segundo Rousseau (1978, p. 56),

Uma inteligência superior, que visse todas as paixões dos homens e não participasse de nenhuma delas, que não tivesse nenhuma relação com a nossa natureza e a conhecesse a fundo; cuja felicidade fosse independente de nós e, contudo, quisesse dedicar-se a nós, que, finalmente, almejando uma glória distante, pudesse trabalhar num século e fruí-la em outro. Seriam preciso deuses para dar leis aos homens.

O legislador é aquele homem de qualidades extraordinárias, e isso não está em contradição com a acepção da igualdade dos homens, que são tais por direito, isso não está em contradição com a concepção da igualdade dos homens. O legislador é um conhecedor das paixões humanas sem participar delas. Rousseau manifesta suas ideias para a Polônia retomando os antigos, traz alguns exemplos:

Entre os antigos, vejo três principais que merecem uma atenção particular: Moisés, Licurgo e Numa. O primeiro formou e executou a espantosa empreitada de instituírem corpo de nação um enxame de infelizes fugitivos, sem artes, sem armas, sem talentos, sem virtude, sem coragem e não tendo uma só polegada de terreno, formavam um bando estrangeiro sob a face da terra. Moisés ousou fazer deste bando errante e servil um corpo político, um povo livre e, enquanto ele errava pelos desertos sem ter uma pedra para repousar sua cabeça, deu-lhe essa instituição durável, à prova do tempo, da fortuna e dos conquistadores que cinco mil anos não puderam alterar. [...] Licurgo tentou instituir um povo já degradado pela servidão e pelos vícios, que são o seu efeito. Impôs-lhe um jugo de ferro. [...] Mostrou-lhes sem cessar a pátria nas suas leis, nos seus jogos, na sua casa, nos seus amores, nos seus festins. [...] Nasceu nele esse ardente amor à pátria que foi sempre a mais forte, ou antes, a única paixão dos espartanos e que deles fez seres acima da humanidade. [...] Numa foi o verdadeiro fundador de Roma, [...] quem a tornou sólida e durável, unindo esses bandoleiros em um corpo indissolúvel, transformando-os em cidadãos. (ROUSSEAU, 1978, p. 55-56)

A sua superioridade se manifesta de três formas: Primeiro, deve executar a **tarefa de socialização do indivíduo**, que naturalmente é bom, mas não social, nem virtuoso, nem inclinado a aceitar a nova ordem, que consiste em alterar a sua constituição independente e individualista. Tal indivíduo, inicialmente, está agregado por um simples interesse individual e não pode perceber as vantagens que a futura associação lhe acarretará.

Considerando que o legislador não possui nenhuma autoridade ou poder coercitivo, e que com as pessoas às quais se dirige não pode empregar o raciocínio, o seu simples interesse individual e pode não perceber as vantagens existentes, que o seu maior recurso é a persuasão, mesmo sem convencer.

O convencimento será utilizado em uma segunda etapa, isto é, após a formulação das leis e o pleno desenvolvimento do uso da razão por parte do povo. Nessa sua atividade inicial está incluído o apelo a forças superiores e à religião, como meio ou instrumento ou recurso político, não como princípio ou finalidade, porque não definirá a marca e característica da república. O ideal é que ele estabeleça a religião civil que inclua os dogmas úteis à sociedade e omita todos os outros que possam interessar a fê, mas de forma alguma o bem terrestre, único objetivo da legislação... a ciência da salvação e do governo são muito diferentes, querer

que a primeira abarque tudo é um fanatismo de estreiteza de espírito. (ROUSSEAU, 2006, Primeira Carta, p. 171). Isso porque os tribunais humanos são criados para punir os crimes, não os pecados... a religião nunca pode fazer parte da legislação. A lei ordena fazer ou abster de fazer, mas ela não pode ordenar crer. (Idem, Quinta Carta, p. 290). Dessa maneira, Rousseau evita a intervenção ou inspiração divina na criação da sociedade, para não cair na mesma situação dos defensores do direito divino dos reis, algo que ele condena¹².

O legislador é um guia, que não impõe nada, mas acaba sendo aceito pelo respeito que provoca, pela autoridade moral pessoal. A sua obra será continuada pelo conjunto dos cidadãos, do qual ele será um simples membro, e pela atividade de educador.

Nunca haverá boa e sólida constituição além daquela em que a Lei reinará sobre os corações dos cidadãos. [...] Porque meios, pois, comover os corações e fazer amar as pátrias e as leis? Ousaria eu dizê-lo? Por meio de jogos de crianças; por meio de instituições ociosas aos olhos dos homens superficiais, mas que formam hábitos queridos e afeições invencíveis. Se aqui deliro é, ao menos bem completamente, pois confesso que vejo minha loucura sob os traços da razão. (ROUSSEAU, 1982, p. 25-26).

A sua ação é particular e não pode confundir-se com a soberania ou a magistratura. A sociedade reconhecerá a sua obra, quando terminada, e nada mais. Segundo, **o legislador deve resistir à tentação de apoderar-se do governo** e do poder, ou de agir em épocas convulsas, quando poderia aparecer como o profeta ou o salvador da pátria.

Nesse caso ele se tornaria um tirano, e as suas leis seriam as mais destrutivas porque seriam feitas em proveito próprio. O risco existe, porque uma autoridade tirânica, mesmo com as melhores intenções ou exercendo um bom governo, é ilegítima e envolve uma submissão, fato incompatível com a liberdade.

A autoridade do legislador deve durar um curto espaço de tempo para não se tornar definitiva e perpetuar dependência. Descoberto que não há convivência possível entre a cidade e o legislador que a continuidade deve ser garantida pelas leis e não pelos homens, mesmo de estatura superior, terminada a tarefa do legislador ele deve se retirar, para não aparecer como mais uma força ou fonte de poder, situação que pode trazer o perigo da tirania.

Terceiro, **o legislador deve conhecer bem o povo que deve ser formado**, os seus costumes e preconceitos, sem a pretensão de reformá-los ou mudá-los completamente, porque esses costumes constituem uma espécie de direito ou opinião pública, uma segunda natureza.

É importante entender o duplo pensamento sobre a opinião que uma longa tradição filosófica considera inferior à “verdade” ou a “ciência”. Por um lado, vimos, no *Segundo*

¹²No caso da Polônia, Catarina a czarina da Rússia, déspota esclarecida, mantinha no trono polonês o rei Estanislau II, Augusto Poniatowski, como títere, contava com a ajuda dos iluministas para a total conquista e partilha desta nação.

Discurso, que, na fase de formação dos primeiros grupos sociais, o amor de si transformou-se em amor-próprio porque cada um começou a comparar-se com o outro e a depender da opinião (julgamento, estima, consideração) que o outro fazia dele. Esse fato provocou o surgimento de vícios como a vaidade e desprezo, vergonha e inveja, que marcaram enfim, a perda da igualdade, a alienação do indivíduo na sociedade e o triunfo do jogo do ser e parecer. O homem cobriu-se de máscaras no cenário social. É por isso que a educação negativa¹³ da criança, no *Emílio*, consiste em não ceder à tirania ou veneno da opinião, porque o critério que a rege é a aparência.

No caso do legislador, a opinião exerce uma força positiva. Iniciando como movimento incerto do espírito sobre a verdade de certas proposições, sem uma prova segura, ela faz parte dos primeiros conhecimentos de todos homens e pela força dos hábitos pode transformar-se em princípios inabaláveis, configurando-se mesmo como o conjunto das tradições ou costumes de um povo (NASCIMENTO, 1989, p. 38). Em virtude disso, o legislador deve agir não para formar a opinião pública, mas modificá-la em certos aspectos negativos e preservá-la nos positivos. Essa opinião quando as outras leis envelhecem ou se extinguem, as reanima ou as alimenta, conserva um povo no espírito da sua instituição e insensivelmente substitui a força da autoridade pela do hábito (ROUSSEAU, 1978, p. 69). Isso permite ao autor estabelecer que,

São as instituições nacionais que formam o gênio, o caráter, os gostos e os costumes de um povo, que o fazem ser ele e não outro, que lhe inspiram este ardente amor à pátria fundado sobre hábitos impossíveis de desenraizar, que o fazem morrer de tédio entre os outros povos em meio a delícias de que está privado em seu país. (ROUSSEAU, 1982, p. 30)

Salinas Fortes (1976, p.1 12) reforça tal diagnóstico:

O retrato do povo ideal é traçado, levando-se em conta vários elementos pertinentes à vida dos povos. Vemos primeiramente, que ele é considerado quanto à sua idade. Em seguida, quanto às suas dimensões. Depois, quanto às suas relações com seus vizinhos sob o ponto de vista da sua autossuficiência. Finalmente, quanto ao instante da sua vida. O exame das conveniências é assim a consideração das circunstâncias de tempo e de lugar da vida dos povos. Há duas variáveis temporais, a idade e o instante e as duas variáveis espaciais, as dimensões e as relações com o exterior.

Se a situação não for desejada, e isso acontece quando a força do amor-próprio e dos seus vícios domina a força da consciência, o povoou ficará insensível ou passará por perturbações e revoluções, após as quais *daí por diante, necessita de um senhor não de um libertador. Povos livres, lembrai-vos sempre desta máxima: Pode-se adquirir a liberdade,*

¹³Em vez de educar Emílio para um determinado papel social, como é o procedimento comum em sociedade, propõe educa-lo para ser homem, isto é, segundo a natureza, para viver melhor em sociedade guardando as qualidades naturais. [...] O objetivo do livro é recriar o homem natural. Deixa-se a criança livre para se formar por meio de sua própria experiência, sendo a natureza seu melhor preceptor. PISSARRA, Maria Constança Peres. *Rousseau: a política como exercício pedagógico*. São Paulo: Editora Moderna, 2002. p. 61.

mas nunca recuperá-la (ROUSSEAU, 1978, p. 61). Consequentemente, o legislador deve escolher o momento certo e as condições favoráveis. Essa é uma situação que Rousseau reconhece que acontece raramente, como mostra a história da degradação contínua de corpos políticos constituídos de modo defeituoso, e são considerados “estados pequenos”.

Os motivos dessa preferência rousseauiana são recorrentes em vários pontos da sua obra “os Estados Grandes” (recorrem a um sistema mais complexo de representantes e a representação por si só já é nociva).

São mais difíceis e onerosos de administrar por causa das distâncias, são mais afastados dos indivíduos e das suas necessidades, incluem grupos heterogêneos quanto a costumes e desconhecidos uns aos outros, fato que enfraquece o amor à pátria. Por fim, acabam nas mãos de um monarca que tende ao despotismo.

Em contraposição, os Estados pequenos, nos quais todos se e conhecem e estão próximos, inclusive os governantes, apresentam uma relação mais conveniente entre extensão territorial e número de habitantes, permitindo um sucesso econômico que consiste em satisfazer todas as necessidades locais produzidas pelo trabalho introduza o problema da venda e da troca. Essa situação permite planejar a agricultura, considerada pelo genebrino como a única atividade realmente produtiva é autossuficiente, e porque mantém os laços entre os cidadãos e impede a dependência dos vizinhos ou dos acontecimentos, fato que deixaria somente a alternativa do comércio e da guerra. Observando que estes últimos enfraqueciam os usos e costumes dos povos e o amor à pátria. É mais um ponto de identificação de Rousseau com os antigos e com a visão autárquica.

Assim o legislador inicia sua obra quando o povo é já constituído e possui algum critério moral por meio da consciência, para reconhecê-lo e aceita-lo. Ele age entre a formação do corpo político e a efetivação da vontade geral. E o Legislador, além de elaborar as leis, tem a tarefa de formar o cidadão de maneira que ele se adapte ao corpo formado pela sociedade do contrato. Caso não haja esse processo de adaptação, assim como a constante manutenção dessa formação, a sociedade pode ir de encontro à degeneração descrita no *Segundo Discurso*, ressalta Salinas Fortes (1976. p. 106):

A ação do Legislador, como se pode se ver, só adquire uma feição concreta se a colocarmos na perspectiva do *Segundo Discurso*: é a este texto que nos remete a “consideração humana das coisas”. Verificamos, então, que não pode ser confundida com a atividade do simples legista, constituindo a verdadeira ação política. Se considerarmos o *Contrato* isoladamente, poderemos incorrer no erro de interpretá-la como simples elaboração de leis. Nesta perspectiva abstrata, conservar o corpo político parece resumir-se à elaboração de leis não é, entretanto, suficiente para conservar de fato o corpo político, concebido nos termos referidos. [...] A boa desnaturação, ao contrário, visa à constituição de um indivíduo que busque acima de

tudo o interesse comum, transformando o indivíduo, independente em mera parte de um todo mais perfeito.

As paixões existem no homem e são elas que o forçam ao desenvolvimento no estado civil (sendo que se elas partissem do amor de si e não do amor próprio o homem sofreria menos). Apesar dos malefícios encontrados no meio social, mas não dá para fugir do progresso humano, progredir é inevitável. Segundo Beatriz Cerizara: *o que de concreto é o homem social; o homem natural é tão só um ideal a ser perseguido. O que vai definir o homem social é a negação do homem natural.* (CERIZARA, 1990, p. 40). É razoável inferir que para Rousseau, o homem é responsável pelo que é no mundo. A educação formadora sintetiza Rousseau, é produto da natureza, do homem e das coisas.

O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos advém da educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é resultado da educação dos homens; e o que de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam decorre da educação das coisas. (ROUSSEAU, 1995, p. 11)

Na concepção rousseauiana, natureza seria o estado original, primitivo de felicidade e de harmonia, em que o homem basta a si mesmo, imutável e a - histórico. No *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*, Rousseau (1978, p. 228) afirma:

Não, é, pois, fácil empreendimento distinguir o que há de originário e de artificial na natureza do homem e conhecer profundamente um estado que não mais existe, que talvez nunca tenha existido que provavelmente não existirá jamais e do qual se deve, contudo, ter noções corretas para bem julgar o nosso estado presente.

Em seguida esclarece que as instituições sociais adequadas são as que melhor sabem desnaturar o homem. Retoma-se aqui a discussão, segundo Rousseau, destituiu-lo de sua existência absoluta para dar-lhe outra relativa e colocar o eu na unidade comum, de modo que cada indivíduo em particular não se acredite mais ser um, que se sinta um fragmento da unidade e não sensível senão no todo (ROUSSEAU, 1995, p. 13)

Ao analisar as instituições existentes em seu tempo - as públicas e as privadas - Rousseau reivindica um tratamento diferenciado às mesmas a partir de uma educação que fosse própria e que estabelecesse para toda a sociedade e não apenas para algumas classes privilegiadas, que o povo conquistasse o direito à educação pública tal como era praticada em Esparta. Depurar o coração humano é fazer com que as suas paixões naturais ultrapassem o limite do estado de natureza, resultando na formação do homem natural. Desnaturar, por sua vez, é substituir a natureza pela sociedade, retirando do indivíduo sua identidade, o seu eu particular, inserindo-o no eu comum. Conforme Salinas Fortes, a natureza é o modelo do qual a sociedade aspira ser cópia. Para que a educação possa atuar sobre a natureza- seja

depurando-a, seja desnaturando-a – deverá conhecê-la muito bem aquele que irá educar uma criança, isoladamente, ou aquele que ousa legislar para um povo (SALINAS FORTES, 1976).

A educação pública e a educação da natureza apresentam-se com uma série de diferenças derivadas das circunstâncias em que deve ser aplicada apenas quando fosse possível restaurar a liberdade de um povo ou instaurá-la, pois há Estados para os quais a educação pública é possível, como nos exemplos históricos e na Polônia, então a educação da natureza é desnecessária. Em segundo lugar, porque numa sociedade cuja corrupção é irreversível, a única coisa que resta à educação é “arrancar uma vítima do preconceito”. Assim, lemos no Emílio que a “instituição pública não existe mais”. Mesmo porque considera os colégios de seu tempo simplesmente ridículos.¹⁴ Ora, a educação pública não é possível numa sociedade corrompida porque seus colégios apenas reproduzirão dentro dos seus muros os preconceitos que já tomam conta de toda a sociedade. Diante desse quadro, Rousseau (1995, p. 15) conclui “que resta somente a educação doméstica ou a da natureza”. Quanto aos aspectos metodológicos, a diferença está no fato de que a educação da natureza é individual, acontece numa relação entre preceptor e discípulo. Ao passo que a educação pública é coletiva, vivendo cada criança numa relação de obrigação com toda a sociedade, mas especialmente com os mestres. Assim, na primeira, só muito tardiamente, abrir-se-á o leque das relações sociais e, só nesse momento, o discípulo aprenderá a conviver com a opinião pública. Quando Emílio é conduzido ao convívio com outros adolescentes não se deixa levar pelas suas opiniões, buscando nessa fase, espontaneamente, o isolamento.

¹⁴Dessa época em diante, ao contrário, a educação passou a ser fornecida cada vez mais pela escola. A escola deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal da iniciação social, da passagem do estado da infância ao do adulto. Já vimos como isso se deu. Essa evolução correspondeu a uma necessidade nova de rigor moral da parte dos educadores, a uma preocupação de isolar a juventude do mundo sujo dos adultos para mantê-la na inocência primitiva, a um desejo de treiná-la para melhor resistir às tentações dos adultos. Mas ela correspondeu também a uma preocupação dos pais de vigiar seus filhos mais de perto, de ficar mais perto deles e de não abandoná-los mais, mesmo temporariamente, aos cuidados de uma outra família. A substituição da aprendizagem pela escola exprime também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e do sentimento da infância, outrora separados. A família concentrou-se em torno da criança, Esta não ficou, porém desde o início junto com seus pais: deixava-os para ir a uma escola distante, embora no século XVII se discutissem as vantagens de se mandar a criança para o colégio e muitos defendessem a maior eficácia de uma educação em casa, com um preceptor. Mas o afastamento do escolar não tinha o mesmo caráter e não durava tanto quanto a separação do aprendiz. A criança geralmente não era interna no colégio. Morava num pensionato particular ou na casa do mestre. Nos dias de feira, traziam-lhe dinheiro e provisões, O laço entre o escolar e sua família se estreitava: segundo os diálogos de Cordier, era mesmo necessária a intervenção dos mestres para evitar visitas muito frequentes à família, visitas projetadas graças à cumplicidade das mães. Algumas crianças mais ricas não saíam de casa sozinhas; eram acompanhadas de um preceptor, um estudante mais velho, ou de um criado, quase sempre seu irmão de leite. Os tratados de educação do século XVII insistem nos deveres dos pais relativos à escolha do colégio e do preceptor, e à supervisão dos estudos, à repetição das lições, quando a criança vinha dormir em casa. O clima sentimental era agora completamente diferente, mais próximo do nosso, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo que a escola, ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola. (ARIES, 1986, p. 232)

Na educação pública, porém, olhar da sociedade está sempre sobre as crianças e ter, o reconhecimento de todos pelo seu mérito é fundamental. Nas *Considerações*, Rousseau recomenda que as crianças sejam estimuladas a obter, pelo seu esforço, a aprovação pública. A maior diferença que pode ser acentuada entre esses dois processos é aquela relativa à formação do cidadão, pois ser cidadão é a condição necessária para que se possa ser homem. Assim, a inserção de Emílio no meio social é o coroamento da educação da natureza. Na educação pública, esses processos são concomitantes, pois se há um cidadão formado, há necessariamente um homem. Contudo, nem toda educação coletiva é necessariamente pública, pois como observamos, os “colégios” não são considerados por Rousseau como instituições públicas, uma vez que apenas reproduzem os preconceitos já arraigados. Mas, por outro lado, se um Estado pretende oferecer uma educação pública esta deve contemplar a todos não havendo a possibilidade de existirem excluídos sob a pena de não se poder dizer que tal instituição é verdadeiramente pública, ou se o Estado não tiver como oferecê-la, gratuitamente, ao menos que cobre um preço que os pobres possam pagar. (ALMEIDA JÚNIOR, 2009, p. 73-74).

No verbete *Economia Política*, Rousseau cita três exemplos de cidades antigas que teriam praticado a educação pública: Creta, Esparta e Roma. Como Rousseau não se atém ao primeiro desses casos, fixemo-nos nos dois últimos. Em relação a Esparta, destacamos a importância da figura de Licurgo, personagem cuja existência real Rousseau parece não duvidar. Mas significativas são as referências aos resultados de sua obra, que podemos encontrar no *Emílio*:

Uma mulher de Esparta tinha cinco filhos no exército e aguardava notícias da batalha. Chega um hilita; ela pede-lhe trêmula informações: “Vossos cinco filhos morreram” – Vil escravo, perguntei-te isso? – Alcançamos a vitória? ” A mãe corre ao templo e rende graças a Deus. Eis a cidadã. (ROUSSEAU, 1995, p. 13)

Podemos então perceber que o grande problema dos educadores gregos era determinar como o individualismo pode ser reprimido e o caráter de cada cidadão conformado ao modelo comum. Assim, como vemos, a proposta de desnaturar os homens, transformar suas inclinações naturais para que não tendam ao individualismo não é originária de Rousseau, mas provém dos antigos.

3.2 Educação Negativa

A estratégia de Rousseau projetava conquistar inicialmente, a nobreza francesa para as suas teorias pedagógicas, a fim de que a burguesia, num segundo momento a imitasse. Reconhecendo assim a via do remédio, desde que se reorganize a ideia do “contrato” (igualitária, animada por uma única e coletiva vontade geral, que está na base do governo e

das leis), e reative também na sociedade doente a possibilidade de construir um homem novo, do qual o Emílio é modelo. Então, até mesmo para as grandes nações podem reivindicar o remédio político pedagógico que o filósofo genebrino aponta para os pequenos Estados, formar homens é o essencial,

Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo das minhas mãos, ele não será, admito nem magistrado, nem soldado, nem padre; será antes de tudo um homem: tudo aquilo que um homem deve ser, ele saberá sê-lo, neste caso, como qualquer um; e por mais que a fortuna possa fazê-lo mudar de condição, ele se encontrará sempre na sua. (Idem, p. 15)

O método do seu estudo deve ser empírico e não sistemático e encontrará uma aplicação na física experimental. O seu único livro será o Robson Crusoe, que reflete a autossuficiência do menino nesta idade e a curiosidade ativa que o mantém na aprendizagem. Neste aspecto a imagem do Emílio pode ser a imagem de uma sociedade restaurada pela educação voltada para a real utilidade da vivência humana em relação ao Estado.

Os ofícios úteis como: soldado, pastores, os agricultores seriam ofícios virtuosos, pois cultivar a terra é útil para a comunidade, na realidade aquele que desempenha a sua função percebendo a totalidade da república esse é virtuoso.¹⁵ A atividade política - a construção da vontade geral - não é concebida apenas como forma de educação, mas como novo ordenamento político, não existe política sem educação e vice-versa. Reestruturar o Estado é educar o cidadão para viver o pacto social instalado em sociedade pela desnaturação.

Desnaturação estabelecida dentro das instituições, e a partir da educação obtida de forma privada, com um educador/ preceptor que acompanhará o educando nas suas descobertas e vivência. Podemos perceber dentro do Emílio, a atuação do preceptor tem as suas dificuldades, posto que ele deve ter sempre o seu aluno diante de si, sem que este o perceba, a fim de que se preserve o educando de toda sorte de coerção e disciplinamento que dobre o seu querer e que o prive posteriormente, do exercício livre da vontade e da formulação de uma conduta própria. Esta atenção também se volta para a necessidade de fazer com que a criança não contraia hábitos que se transformarão em costumes artificiais, e que nada deve ser acrescentado às precauções tomadas pela sábia natureza.

A melhor atitude, por parte do preceptor, é, portanto, restringir-se para não perturbar o desabrochar das inclinações naturais do educando. Segundo Rousseau (EMÍLIO, 1995, p. 95), o princípio básico e indiscutível da educação é que “[...] não há perversidade original no

¹⁵Ao mesmo tempo mostra que dentro das nações é preciso trazer manifesto os cidadãos que verdadeiramente mantêm o Estado, no caso da Polônia, a maioria eram camponeses e burgueses, que nem sempre eram vistos como úteis ou presentes na sua constituição, ou ainda, não tinham participação ou representantes nas dietas e dietinas. Aqui é perceptível o traço etnológico do autor, expondo as particularidades deste povo, onde a monarquia é possível, que traz em sua história peculiaridades que a mantém viva.

coração humano. Não se encontra nele um só vício de que não possamos dizer como e por onde entrou.” Ora, como bem aponta Caminha (2003, p. 140), a educação negativa, ou “método da natureza” (EMÍLIO, 1995, p. 88) tem como objetivo “[...] tornar possível o desenvolvimento espontâneo da sensibilidade até que o ser humano possa tornar-se um adulto capaz do exercício da liberdade fundada na moralidade [...]”.

Cabe à educação colaborar com a natureza, dar continuidade à obra desta, mas sem contrariar sua marcha, essa ordem natural que é boa em si mesma. É fazer o contrário do que se faz nos colégios, para evitar os caminhos opostos atestados por Rousseau (1995, p. 14):

Arrastados pela natureza e pelos homens por caminhos contrários, obrigados a nos desdobrarmos entre tão diversos impulsos, seguimos um, de compromisso, que nos leva nem a uma nem a outra meta. Assim, combatidos e hesitantes durante toda a nossa vida, nós a terminamos sem ter podido acordar-nos conosco, e sem termos sido bons para nós nem para os outros.

Para não incorrer nesse erro, contrariando, assim, a obra e a marcha da natureza, Rousseau (1995, p. 79) propõe a educação negativa para a infância (até os doze anos de idade), Essa educação é sinal de respeito à criança e à obra do Criador:

Respeitai a infância e não vos apresseis em julgá-la bem ou mal. [...] Deixai a natureza agir durante muito tempo, antes de procurardes agir em lugar dela, a fim de não contrariardes suas operações. Direis que conheceis o valor do tempo e não quereis perdê-lo. Não vedes que é perdê-lo muito mais empregando-o mal do que nada fazendo, e que uma criança mal instruída se encontra mais longe da sabedoria do que aquela que não recebeu nenhuma instrução. Vós vos preocupais com a ver gastar seus primeiros anos em não fazer nada. Como! Ser feliz será não fazer nada? Não será nada pular, correr, brincar o dia inteiro? [...] (ROUSSEAU, 1995, p. 97)

A educação negativa, de modo algum é ociosa e, também, não significa que o mestre nada tem a fazer. É preciso muitos cuidados do educador, longa observação a fim de que sua intervenção não seja danosa para a alma da criança.

Em primeiro lugar, essa educação proposta por Rousseau não era para ser dada no lar ou na escola. Em *Emílio*, temos princípios essenciais de sua pedagogia e não aplicações particulares desta. Essa educação implica necessariamente sua máxima de que o indivíduo – a criança – tem uma natureza humana boa. E é essa natureza que deve ser estimulada, ou melhor, prevenir a criança de toda ação e todo conhecimento que possa perverter essa marcha da natureza. Para Rousseau (1995, p. 77): “A cada instrução precoce que se quer fazer entrar na cabeça deles, planta-se um vício no fundo de seus corações. Institutores insensatos pensam realizar maravilhas tornando-as más para ensinar-lhes o que seja bondade; e depois nos dizem gravemente: assim é o homem. Sim, assim é o homem que fizestes.”

Não se pode dizer que o resultado de tantas observações e reflexões de Rousseau seja utopia ou fantasia. Pode-se discordar de um autor, mas seria preciso fundamentar de modo sólido aquilo que se refuta. Ainda com relação à educação, encontramos, em Elias (2000, p.

35) uma afirmação que atesta a forma inadequada com que se lê a obra pedagógica de Rousseau:

A cada instrução precoce que se quer fazer entrar na cabeça deles, planta-se um vício no fundo de seus corações. Institutores insensatos pensam realizar maravilhas tomando-as más para ensinar-lhes o que seja bondade; e depois nos dizem gravemente: assim é o homem. Sim, assim é o homem que fizestes. (ROUSSEAU, 1992, p. 77)

Inicialmente, ao analisarmos essa afirmação perguntamos: a quais escolas públicas a autora se refere? O mesmo Rousseau, por ela criticado, escreveu, a pedido do Conde Wielhorski, um projeto para o governo da Polônia - *Considerações sobre o governo da Polônia e de sua reforma projetada* (entre 1771 e 1772) – em que propõe algumas mudanças tanto no plano político-jurídico, quanto no plano educacional da Polônia. “Esse é o artigo verdadeiramente importante [...]”. (ROUSSEAU, 1982, p. 203). Mais adiante, ele escreve:

Nunca será demais repetir que a boa educação deve ser negativa. Impedi os vícios de nascer e tereis feito o bastante pela virtude. O meio para isso é da maior facilidade na boa educação pública. É manter as crianças ocupadas, não por estudos enfadonhos onde elas não entendem nada e tomam ódio só porque são forçadas a ficar no lugar; mas por exercícios que lhes agradam, satisfazendo a necessidade que seu corpo tem de se agitar, ao crescer, e cujo encanto para elas não se limitará a isso. (ROUSSEAU, 1982, p. 205).

Percebemos, em Rousseau, a importância dada à educação pública e, por conseguinte, a compatibilidade perfeita com seus princípios educacionais; a educação negativa é uma educação preventiva e, de modo algum, passiva e ociosa; a ação proposta para as crianças deve favorecer seu entusiasmo natural pelo exercício e pelo movimento. É certo que Rousseau não considerava válida a educação dada nos colégios e até mesmo lançou severas críticas à rotina escolar. *Na Carta a Christophe de Beaumont*, lemos:

Os homens não devem ser instruídos pela metade. Se devem ficar no erro, por que Vossa Excelência não os deixa na ignorância? Para que tantas Escolas e Universidades para não lhes ensinar nada do que é importante saber? Qual é então o objetivo de seus Colégios, de suas Academias, de tantas fundações sábias? É enganar o Povo, alterar sua razão antecipadamente, e impedi-lo de chegar à verdade? Professores de mentira, é para abusar dele que vocês fingem instruí-lo, e, como aqueles salteadores que colocam faróis sobre escolhos, vocês os iluminam para perdê-lo. (ROUSSEAU, 2004, p. 161).

Essa longa indagação e crítica nos remete, novamente, ao conceito de educação negativa, tão relevante para entendermos sua proposta pedagógica, bem como ao conceito do homem natural. Melhor seria, segundo Rousseau, deixar a criança na ignorância – própria do estado de natureza – do que encher sua cabeça com ideias e conhecimentos que deturpariam o verdadeiro propósito do saber.

Esse tema foi criticado pelo arcebispo de Paris, e Rousseau, ao redigir sua resposta a ele em sua *Carta a Christophe de Beaumont*, explicou, novamente, a sua concepção de educação negativa:

Chamo educação positiva aquela que tende a formar o espírito antes da idade e dar à criança o conhecimento dos deveres do homem. Chamo educação negativa aquela que tende a aperfeiçoar os órgãos, instrumentos de nosso conhecimento e que prepara a razão pela educação dos sentidos. A educação negativa não é ociosa, longe disso. Ela não dá as virtudes, mas previne os vícios; ela não ensina a verdade, mas preserva do erro. Ela dispõe a criança a tudo o que pode levá-la ao verdadeiro que ela está em condições de entendê-lo, e ao bem quando está em condições de amá-lo. (ROUSSEAU, 2004, p. 139).

Além disso, Emílio não terá como mestre um professor de mentira, alguém que irá desnaturá-lo de modo inadequado, isto é, deturpando sua verdadeira natureza. Emílio permanecerá íntegro, uno, enfim, tornar-se-á um ser moral bom. Rousseau coloca-se contra os métodos de motivação e disciplinas vigentes até então. A repreensão, os corretivos, as ameaças e os castigos seriam algo espúrio para o filósofo. Tal aversão também se voltava contra as recompensas, as promessas e os prêmios utilizados para desviar o educando dos seus reais interesses. Essas artimanhas são na opinião do filósofo genebrino, as bases da construção de uma sociedade corrupta, que enche o coração humano de inveja e má vontade e divide a sociedade em grupos desiguais.

Melhor seria, segundo Rousseau, deixar a criança na ignorância – própria do estado de natureza – do que encher sua cabeça com ideias e conhecimentos que deturpariam o verdadeiro propósito dosaber

Além disso, Emílio não terá como mestre um professor¹⁶ de mentira, alguém que irá desnaturá-lo de modo inadequado, isto é, deturpando sua verdadeira natureza. Emílio permanecerá íntegro, uno, enfim, tornar-se-á um ser moral bom.

3.3 Educar para a autonomia

Para Cassirer, Rousseau foi o primeiro pensador a questionar a segurança dos alicerces do século XVIII, levantando questões que, ainda hoje, são pertinentes, uma vez que ainda não estão resolvidas. “Mesmo que sua *formulação* com frequência seja para nós apenas historicamente significativa e compreensível, o seu *conteúdo* não perdeu nada de sua proximidade. ” (CASSIRER, 1999, p. 39). O que Rousseau espera da comunidade humana não é que garanta e aumente a felicidade do homem, nem seu bem-estar ou prazeres, mas que assegure a liberdade. A base da vida social é verdadeiramente na consciência da liberdade e na ideia do direito que esta consciência exige. É a liberdade que possibilita ao homem a prática de ações autônomas e justas.

¹⁶No *Emílio* se lê: Vós distinguis o preceptor do governante: outra loucura! Distinguis o discípulo do aluno? Há somente uma ciência a ensinar às crianças: é a dos deveres do homem. [...] De resto eu chamo governante, de preferência a preceptor, o mestre dessa ciência porque se trata menos para ele de instruir que de conduzir. Ele não deve dar preceitos, deve fazer com que os encontrem. ” (ROUSSEAU, 1995, p. 28).

O aprendizado deve ser feito de dentro para fora. As regras da educação tradicional servem para limitar e punir a criança. Em uma aprendizagem mais lúdica e em contato com a natureza a criança vai aprendendo a raciocinar, analisando por meio de uma contemplação os processos que estão presentes nas coisas, não sendo necessário assim uma educação que tende a fazer usos de uma enorme lista de conteúdos como forma de formar um repertório de conhecimentos que definiria este sujeito como inteligente.

Confirmando a tese de Rousseau, o filósofo Immanuel Kant afirmou que a educação tradicional da época de Rousseau que via na criança um pequeno adulto e a ensinava a falar como estes de nada servia, e que isso não provava que a criança estaria fazendo uso da razão e inteligência, mas que estavam sendo meras imitadoras dos homens.

As crianças devem ser instruídas apenas naquelas coisas adaptadas à sua idade. Muitos pais se alegram vendo os filhos proferirem discursos de velhos; tais crianças a nada chegam. Uma criança não deve ter senão a prudência de uma criança; e não deve se transformar num imitador cego. Ora, uma criança que apresenta as máximas do senso próprio de homens feitos está fora do caminho traçado para a sua idade e não faz senão imitar. (KANT, 1999, p. 83)

Como a educação está situada no campo da liberdade, tanto da liberdade de quem é educado como daquele que educa, seja pai ou mestre, “[...] pois quem pode esperar dirigir inteiramente as palavras e as ações de todos os que rodeiam uma criança?” (ROUSSEAU, 1995, p. 10). Ele define a educação como uma arte, e que por esta razão, “torna-se quase impossível que ela tenha êxito total, já que a ação necessária a esse êxito não depende de ninguém. Tudo o que pode fazer, à força de cuidados é nos aproximar mais ou menos da meta, mas é preciso sorte para atingi-la.” (ROUSSEAU, 1995, p. 11)

Para Cassirer a ideia fundamental do *Emílio* é a educação para o saber viver, para a autonomia e a independência da vontade e do caráter:

A ideia fundamental do *Emílio* é de que não se deve eliminar nenhuma dificuldade física da aprendizagem do pupilo que se quer educar para a independência da vontade e do caráter – e que não se deve poupá-lo de nenhum sofrimento, esforço ou privação. A única coisa da qual se deve cuidadosamente protegê-lo é da imposição violenta de uma vontade alheia – de um preceito que ele não entende em sua necessidade. Desde a mais tenra infância, ele deve conhecer a coação das coisas, e aprender a curvar-se diante dela, mas deve ser poupado da tirania dos homens. (CASSIRER, 1999, p. 61-62)

Rousseau redefine não só a educação e os cuidados com as crianças, mas a própria noção do que é a infância. Desde o final da idade média a visão do infante como um adulto em miniatura vinha sendo substituída pela compreensão que a criança tem um modo de ser específico. Rousseau faz parte dessa tradição, pois sabe que “A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias [...]” (ROUSSEAU, 1995, p. 75). Ele deu uma importante contribuição ao denunciar o “costume desnaturado” (ROUSSEAU, 1995, p. 18)

com que as crianças eram tratadas desde o nascimento, chamando os pais, em especial as mães, à responsabilidade de *educadores*. “Se as mulheres voltarem a ser mães, logo os homens voltarão a ser pais e maridos. ” (ROUSSEAU, 1995, p. 21) O que importa não é fornecer conteúdos, mas criar situações em que o aluno sinta necessidade de conhecer novos saberes e, conduzido pelo preceptor, se torne curioso em aprender.

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 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 joguete da opinião dos outros. (ROUSSEAU, 1995, p. 216)

No *Emílio*, o educador é quem prepara o caminho para a constituição do pensamento autônomo, respeitando, contudo, a autonomia já presente como possibilidade no aluno. “Todo o resto deve ser unicamente obra do discípulo, pois no mundo da vontade cada um só é verdadeiramente aquilo que autonomamente fez de si mesmo. ” (CASSIRER, 1999, p. 118). Na educação de Emílio a consciência do não-saber é posta no processo de formação não como uma deficiência, mas como algo a ser superado sempre.

Emílio tem poucos conhecimentos, mas os que tem são seus de verdade; nada sabe pela metade. No pequeno número de coisas que sabe e sabe bem, a mais importante é que há muitas coisas que ele ignora, e que pode vir a saber um dia, muitas outras coisas que outros homens sabem e ele não saberá nunca, e uma infinidade de outras que nenhum homem saberá jamais. Ele tem um espírito universal, não por suas luzes e sim pela faculdade de adquiri-las; um espírito aberto, inteligente, preparado para tudo e, como diz Montaigne, se não instruído, pelo menos suscetível de ser instruído. (ROUSSEAU, 1995, p. 230)

A sociedade na qual vivemos, não podemos negar, apresenta um grande interesse pela educação. Vemos na publicidade um grande esforço das autoridades públicas em convencer a população que muito se tem feito para melhorar a educação pública. Reformas e programas são criados a fim de melhorar o sistema. “Educar para vida”, “para a cidadania” ou “para o mercado de trabalho”, tanto faz, são alguns dos *slogans* presentes nos discursos políticos, tanto à esquerda quanto à direita. Estatísticas são apresentadas para mostrar que a educação, se não vai tão bem como se espera, tem “progredido” dentro do planejado. Os “gestores” estão seguros de que a educação que temos garante a “formação do cidadão”. A filosofia de Rousseau nos faz duvidar de tudo isso. Em primeiro lugar, nos faz pensar sobre a própria definição do que é educação. Todas as vezes que falamos ou ouvimos falar sobre educação, na verdade se trata de escola.

Como afirma Coêlho (2001, p. 55), “O próprio Ministério da Educação não vai além da Escola, nada mais é do que um Ministério das Escolas, ou melhor, Ministério das Coisas das Escolas.”. Pensar a educação significa, de fato, pensar a formação humana, não se

tratando, pois, de instrumentalização da aprendizagem por meio de conteúdos, mas buscar dar forma ao humano que há como projeto em cada homem e mulher. Em segundo lugar, e inseparável da noção sobre o que é a educação, está a ideia do *télos*, do fim da educação. Rousseau nos mostra, para além de qualquer forma de utilitarismo, que não devemos buscar em outro lugar, senão no próprio homem e nas suas relações sociais a razão de ser dos processos formativos.

Desse modo, não se trata de “formar para”, mas formar o homem, fazer dele um cidadão. Aqui é preciso dar ênfase ao modo como hoje se entende cidadão, não passando nem perto do modo como Rousseau o concebia. Longe de ser reduzido a mero consumidor de produtos e imagens, o cidadão, como a própria palavra sugere, é aquele que participa ativamente da vida da cidade, essencialmente política, voltada para o interesse coletivo. Não se trata então de reformar a educação, nem procurar geri-la com mais eficiência, dentro de padrões de excelência racional, mas de colocar no horizonte dos processos educacionais, dentro e fora da escola, o homem e a vida coletiva como fim.

Com isso, conteúdos, programas, currículos, “gestão democrática”, perdem a sua dimensão instrumental e a ideia de reformar o que está aí perde o sentido. Não se trata mais de reformar, o que Rousseau nos sugere é um começar de novo, da raiz, dos fundamentos. Rousseau nos mostra que nenhuma discussão sobre a educação é fácil, pois está mais permeada de questões do que respostas. Talvez seja essa ainda a grande atualidade de um ensino de filosofia fundada na leitura crítica da obra de Rousseau, não dar respostas, mas por questões, desconfiar de qualquer teoria da educação que, mesmo que se diga crítica ou dialética, esteja mais preocupada em oferecer soluções.

3.4 Os mestres da Educação para Rousseau: a natureza, os homens e as coisas

Em toda a sua obra, Rousseau se opõe a toda prática existente em seu tempo, que considerava que a criança deveria adquirir certos hábitos, habilidades, atitudes e um leque de conhecimentos constitutivos da herança cultural pedagógica da época. Concepção pedagógica que advogava pelo menos três razões:

Primeiro por acreditar que essa herança garantiria a estabilidade da sociedade e o acesso adequado do indivíduo; segundo pela crença pedagógica de que as crianças poderiam submeter-se a uma educação disciplinar e formal, devido ao imaginário coletivo que as viam como pequenos adultos; e por último, por elas disporem de capacidade imitativa e capacidade de exercitar a memória favorecendo o aprendizado das coisas (mnemônico). O filósofo genebrino mostrou que o reconhecimento e o respeito dos diferentes momentos da vida humana (infância, adolescência, juventude e idade adulta) eram essenciais para uma boa

educação. Cada fase tem princípios a serem observados e que não servem para outro período. Diz-nos Rousseau (1995, p. 74):

Quanto conhecer o bem e o mal, sentir as razões dos deveres do homem não é da alçada de uma criança. A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de ser homens. Se quisermos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces, que não terão maturação nem sabor e não tardarão em corromper-se; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, pensar, de sentir que lhe são próprias; nada menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas; e seria o mesmo exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura do que juízo aos dez anos. Com efeito, que lhe adiantaria ter razão nessa idade? Ela é o freio da força, e a criança não tem necessidade desse freio.

Logo, os motivos da educação, não são externos. Estando a criança no centro do processo, o mestre/educador deveria procurar nela os motivos que a faziam querer e desejar o aprendizado. Para o filósofo, a busca da aprendizagem se funda no móvel de uma contínua aproximação entre o querer e o poder realizar, ou melhor, entre os desejos e as necessidades, visto que não haveria obrigatoriedade da educação se em dado momento esse encontro fosse consolidado plenamente (STRECK, 2004).

Em que momento a educação começa? Para Rousseau, a educação se inicia com o nascimento: ela é uma atividade que se confunde com a própria vida: “Começamos a instruir-nos em começando a viver; nossa educação começa conosco [...]” (EMÍLIO, 1995, p. 16). Esta capacidade de aprender é inata mesmo que não tenhamos nenhum mestre/educador, a natureza nos basta e serve, indiretamente, de mestre. Colocando-nos obstáculos e necessidades a natureza faz com que exercitemos os nossos órgãos e nos ponhamos em movimento, procurando suprir as necessidades com o desenvolvimento de habilidades e de talentos; afinal “[...] viver não é apenas respirar, mas agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência. ” (Idem, p. 16).

Se o homem nascesse grande e forte, seu porte e sua força seriam inúteis até que ele tivesse aprendido a deles servir-se. Ser-lhe-iam prejudiciais, impedindo os outros de pensar em assisti-lo, e abandonado a si mesmo, ele morreria de miséria antes de ter conhecido as suas necessidades. [...] Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e que precisamos adultos, é-nos dado pela educação. (EMÍLIO, 1995, p. 10-11)

Para Rousseau (1995, p. 11), “[...] nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer de que precisamos quando nos dado pela educação [...]”. Essa educação que nos forma, pode vir de três tipos: a natureza, as coisas e os homens. Esses modos de educação são necessários e inevitáveis. Cada um em sua medida. Observemos como o próprio filósofo descreve os mestres:

O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e o ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas. (ROUSSEAU, 1995, p. 11)

A educação da natureza é aquela que não podemos controlar, pois não depende de nós; a das coisas ou das sensações é aquela que temos controle parcial; e a educação dos homens é a única que podemos ter controle real. Mesmo assim, não se pode direcionar inteiramente a educação de um ser humano, pois a educação é uma arte, assim não é possível prever qual a medida que cada mestre influenciará na vida de um indivíduo. O que se pode fazer, no entanto, é aproximar a educação das coisas e a educação dos homens (aquelas que temos controle), ou seja, orientá-las para aquela educação que não possuímos controle (a educação da natureza).

A educação exige ação planejada que propicie ao homem a experiência do real, o trabalho livre e disciplinado, a liberdade de expressão, a iniciativa, a apropriação e a construção – individual e coletiva- do saber. O ponto de partida será sempre o sujeito, com suas características e necessidades, e o de chegada um ser livre, que compreende o que conhece. Deve haver equilíbrio entre o desenvolvimento físico e cognitivo. Como exemplo toma o modo de vida do homem primitivo, que, ao desenvolver seu corpo, volta sua preocupação para a própria conservação, limitando sua interferência apenas à manipulação do meio; o homem, vivendo na simplicidade, é sujeito a poucos males; cultivando o que tem em comum com os animais e plantas, tem condições de viver uma completa felicidade. Se não há perversidade original no coração humano, a educação pode assegurar o livre desenvolvimento das faculdades naturais do educando.

Se a natureza é o objetivo, como deve ser esse processo de educação? A estratégia usada pelo pensador genebrino é a da chamada educação negativa, que consiste,

Não ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro. Se pudésseis conduzir vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos, sem que ele soubesse distinguir sua mão direita da sua mão esquerda, logo as vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abririam para a razão. (ROUSSEAU, 1995, p. 80)

Respeitar cada idade, cada estágio da vida de acordo com o que o aluno consegue alcançar; e tem o objetivo de tornar, desde a infância, o indivíduo um homem livre, que aspire a essência da bondade natural.¹⁷ Segundo Rousseau (1995, p. 235):

Nossas primeiras paixões são os principais instrumentos de nossa conservação: é, portanto, empresa tão vã quanto ridícula querer destruí-las. [...] A fonte de nossas paixões, a origem e o princípio de todas as outras, a única que nasce com o homem e não o deixa nunca durante a sua vida, é o amor a si mesmo, paixão primitiva, inata,

¹⁷ Segundo Dent (1996, p. 49): É o seu frequente estribilho de que o homem é por natureza bom, mas pervertido e corrompido pela sociedade. O “bom” em questão é a autopreservação e a vida fecunda da criatura - neste caso, uma pessoa. E o que é “natural” são as paixões (e concomitantemente, ações, circunstâncias, etc.) que conduzem a este bem, imediata ou indiretamente, seja instintivamente ou por deliberação consciente.

anterior a qualquer outra e da qual todas as outras não são em certo sentido, senão deformações.

Daí a necessidade de respeitar cada idade, cada estágio de vida de acordo com o que o aluno consegue alcançar; e tem o objetivo de tornar, desde a infância um indivíduo livre, que aspire a bondade primitiva e natural. Assim Emílio será educado, recebendo as lições em ambiente doméstico longe dos males da cidade. Para Rousseau (1995, p. 79) Emílio terá uma educação privada e o campo deve ser a melhor escolha:

Quanto a meu Emílio, eu o crio no campo e seu quarto nada terá que o distinga de um camponês. Para que enfeitá-lo com tanto cuidado se nele a criança deve ficar tão pouco? Mas eu me engano: ela o decorará logo sozinha e veremos logo com quê.

Além da simplicidade própria à vida rural, o campo, com sua realidade espaço-temporal bem distinta da agitada vida urbana, possibilita o desenvolvimento do quesito maior da formação humana: a liberdade. Proclama Rousseau (1995, p. 43) em seu tratado educacional: Preparai de longe o reinado de sua liberdade e o emprego de suas forças, deixando seu corpo o hábito natural, pondo-a em estado de ser sempre senhora de si mesma, reinado de sua liberdade e o emprego de suas forças, deixando seu corpo o hábito natural, pondo-a em estado de ser sempre senhora de si mesma e fazendo em tudo sua vontade logo que tenha uma.

A diretriz básica para a toda prática pedagógica para o filósofo genebrino (1995, p. 79) educar “[...] não é ganhar tempo e sim em perder [...]”. A educação (negativa) se baseia na sensibilidade e na natureza, pois não necessita de uma influência propriamente dita por parte do educador. Emílio, aprenderá por si mesmo, recebendo apenas os cuidados do seu preceptor¹⁸, mantém seu aluno longe dos obstáculos da sociedade e fechado para a entrada dos vícios, deixando apenas que a virtude se estabeleça. Pode-se notar que o preceptor deve ser jovem, afinal, as crianças são dotadas de bastante energia física e para acompanhar o ritmo enérgico destas, faz-se necessário talvez tal jovialidade para que o preceptor possa se colocar no lugar destas crianças e entendê-las no processo educacional desenvolvido. O período entre o nascimento até os 12 anos seria para o autor o mais perigoso de todos. É quando geminam os erros e os vícios, sem que se possa erradicá-los, pois para tanto seria necessária a razão, mas as crianças ainda não a possuem.

Cito Rousseau (1995, p. 79):

¹⁸O preceptor é considerado uma pessoa incumbida de acompanhar e orientar a educação de uma criança. O próprio Rousseau exerceu o papel de preceptor. Em 1740, aceitou ser o preceptor dos dois filhos de Jean Bonnet de Mably, chefe de polícia de Lyon. Situação que não demorou muito tempo. “Eu tinha mais ou menos os conhecimentos necessários a um preceptor, e supunha que tinha o talento necessário. Durante um ano que passei na casa do Sr. De Mably tive tempo de me desconvencer”. (Confissões, Livro VI, p. 253-54)

Se as crianças pulassem de repente do seio à idade da razão, a educação que lhes dá poderia convir-lhes; mas de acordo com o progresso natural, precisam de uma inteiramente contrária.

Rousseau reitera sua crítica à educação vigente em sua época, por entende-la inadequada às crianças e propor a educação negativa acima explícita. Segundo Cerizara (1990, p. 100-101):

Em carta a M. de Beaumont, o filósofo compara a educação negativa com a positiva e defende o princípio da bondade natural que fundamenta o Emílio: “Com base neste princípio estabeleço a educação negativa como a melhor, ou melhor dizendo, a única e boa, e mostro como toda educação positiva segue, de qualquer maneira, um caminho oposto ao seu objetivo, e como já chegamos pelo caminho que tracei. Eu chamo educação positiva aquela que tende a formar os espíritos antes da idade e de dar à criança o conhecimento dos deveres de homem. Chamo de educação negativa aquela que tende a aperfeiçoar os órgãos, instrumentos dos nossos conhecimentos, antes de nos dar estes conhecimentos, e que prepara à razão pelo exercício dos sentidos. A educação negativa não é ociosa, longe disso. Ela não traz virtudes, mas previne os vícios; ela não ensina a verdade, mas protege do erro.

Para que esse princípio dê bom resultado, é preciso que os obstáculos, que a criança tenha que ultrapassar, estejam na medida de suas forças. Dessa forma, Emílio é respeitado desde a infância como um ser que se forma homem em pleno estado de liberdade. O preceptor respeita a vontade de seu aluno e este recebe as lições necessárias conforme aquilo que está preparado para aprender. O preceptor/ educador é aquele que de fato, prepara para a vida sem os artificios que a sociedade prega:

Mestres, abandonais tais comédias sede virtuosos e bons, que vossos exemplos se gravem na memória de vossos alunos até que possam entrar em seus corações (ROUSSEAU, 1995, p. 93).

Quanto a meu aluno, ou melhor, o da natureza, exercitado desde cedo a bastar-se a si mesmo na medida do possível, não se acostuma a sem cessar aos outros e menos ainda a exhibir-lhes seu grande saber. [...] Não discursa, age; não sabe uma palavra do que se faz na sociedade. [...] Agindo sempre segundo seu pensamento e não segundo o de outrem, une constantemente duas operações; quanto mais se faz forte e robusto, mais se torna sensato e judicioso (Idem, p. 113).

Capítulo III

4 SER PROFESSOR/A NO ENSINO MÉDIO: FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

A reflexão filosófica e o ensino de filosofia no ensino médio são importantes para organizar as ideias e desenvolver uma postura mais ativa perante o mundo, fatores essenciais para formar cidadãos ao invés de meros consumidores. Apesar de se ter consciência de que a introdução da filosofia no currículo das escolas é um caminho que abre as portas para a tarefa de educar bem o cidadão, a legislação que regulamenta o ensino de filosofia no ensino médio é bastante recente.

Até 1968 a filosofia era matéria optativa, sendo excluída em 1971, durante o período da ditadura militar. Em 1971, as disciplinas de filosofia e de sociologia deixaram de ser lecionadas nas salas das escolas de ensino médio por determinação da ditadura militar. Somente em 1997 o ensino da filosofia tornou-se novamente obrigatório por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Desde 2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE) tem resolução que torna obrigatório a filosofia e a sociologia nas escolas de ensino médio.

RESOLUÇÃO Nº 4, DE 16 DE AGOSTO DE 2006.

Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Art. 2º São acrescentados ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, os § 3º e 4º, com a seguinte redação:

§ 3º No caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia.

Reiteramos a necessidade de pensar na dificuldade ainda encontrada, ou seja, a correspondência com a legislação brasileira que regula a obrigatoriedade do ensino de Filosofia com a qualidade destes profissionais em sala de aula. Isso representa a ausência de um projeto governamental que valorize a educação, o respeito ao educador e a formação adequada ao educando. De maneira geral, os governos devem tomar para si esta reflexão e pô-la em prática, pois representa um compromisso político como processo educativo e, mais precisamente, com a Filosofia e a importância que esta tem para a formação dos jovens.

No ano de 2001, a discussão acerca da importância dessa disciplina, ao final da escola básica, voltou à cena, a partir da aprovação, no Congresso Nacional, do Projeto de Lei n. 3178/97 que tornava obrigatórios os ensinos de Filosofia e de Sociologia, no ensino médio. No entanto, no momento decisivo, o projeto foi vetado pelo Presidente da República,

Fernando Henrique Cardoso sob a justificativa de que não teríamos professores de Filosofia suficientes para atender as demandas que se abririam.

No entanto, apesar da derrota, instaurou-se positivamente um processo de reflexão sobre o ensino de Filosofia, suas exigências, dificuldades, forma e conteúdo. E mais, dentro de um contexto nacional de discussões e de novas políticas para a formação de professores, passou-se a discutir a formação inicial do professor de Filosofia dentro de um curso que, mesmo sendo de licenciatura, muitas vezes enfatiza a formação para a pesquisa, em detrimento da preparação para a docência. Podemos ver ainda nos documentos oficiais, especificamente nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (2013, p. 145), fala-se:

Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além, da formação profissional e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais.

Ainda nessa perspectiva da consolidação dos saberes e da perspectiva do Estado, sobre o Ensino Médio na LDBEN/96, os artigos 2º e 35. Um explicita os deveres, os princípios e os fins da educação brasileira; o outro trata das finalidades do Ensino Médio, diz o art. 2º;

A educação dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. Este artigo possibilita-nos afirmar que a finalidade da educação é de tríplice natureza:

I- Pleno desenvolvimento do educando deve ser voltado para uma concepção teórico-educacional que leve em conta as dimensões: intelectual, afetiva, física, ética, estética, política, social e profissional;

II- O preparo para o exercício da cidadania centrado na condição básica de sujeito histórico, social e cultural; sujeito de direitos e de deveres;

III- A qualificação para o trabalho fundamentada na perspectiva da educação como um processo articulado entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho.

O Ensino médio corporifica a concepção de trabalho e cidadania como base para a formação, configurando-se enquanto Educação Básica [...]. São finalidades que se entrecruzam umas nas outras, fornecendo para a escola o horizonte da ação pedagógica, quando se vislumbram, também, as finalidades do Ensino Médio explicitadas no art. 35, da LDBNEN/96:

Art. 35 O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:

I – A consolidação e o aprimoramento do conhecimento adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

II- a preparação básica para o trabalho e cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores;

III-aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV- a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Reforçando assim a distância entre a realidade e o que ainda se busca no campo educacional, pois a percepção que se tem na prática é que em muitos momentos, a lei continua intacta no papel sem atingir as massas que são educadas pela mesma, pois o alunado do Ensino Médio na contemporaneidade se faz múltiplo. Contudo apesar das expectativas positivas da nova lei da educação: o papel da filosofia seria o de aportar aos jovens certos conhecimentos filosóficos necessários ao pleno exercício da cidadania. Essa justificação se relaciona com outras estabelecidas no decorrer dos anos numa luta pela volta e afirmação da filosofia no currículo escolar, como anseio antididatorial, já evidenciados na Constituição de 1988. Mas, em que pese a nobreza da afirmação da filosofia como base da formação para a cidadania, isso não diminui o fato de que lhe é atribuído um caráter instrumental. Justificando-se assim um espaço para a filosofia nos currículos da educação básica apenas de modo instrumental, isto é, a filosofia a serviço de algo, como a cidadania, essencialmente antifilosófico, portanto. Indo mais para o contexto da argumentação presentes nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 1999, p. 49-54):

Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio apontam para a filosofia como um domínio crítico da cultura ocidental. Isso fica evidenciado quando o documento expõe as “competências e habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia”:

- Ler textos filosóficos de modo significativo;
- Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros;
- Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais;
- Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica;
- Elaborar, por escrito, o que foi apropriado de modo reflexivo.
- Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes;

O que se pretende é ver uma preparação abrangente do indivíduo fazendo parte de sua introdução ao universo da cultura e das técnicas para nele habitar, visualizando a filosofia como um fim em si mesmo, para além de qualquer tutela, como amplo processo de formação. Segundo Sílvio Gallo (2010, p. 162):

Atualmente, o quadro em que se insere a Filosofia continua problemático; por isso, algumas perguntas são pertinentes: que prestígio tem essa disciplina diante de um alunado que busca no ensino médio o caminho para a aprovação no vestibular, ENEM ou, mesmo para àqueles alunos que não poderão prestar vestibular, porque deverão ingressar no mercado de trabalho, como forma de sobrevivência? Qual o sentido da Filosofia, quando o mundo está mergulhado em questões de eficiência, de resolução de problemas concretos, de tecnologias avançadas capazes de produzir cada vez mais informação em menor tempo? O que pensa o professor de Filosofia sobre a importância do saber filosófico para seus alunos? Como ele se

coloca diante dos colegas, das outras disciplinas? Como despertar o interesse de seus alunos pelas grandes questões da Filosofia, pela tradição filosófica, de maneira a não tornar o espaço da aula de Filosofia apenas o espaço da socialização de opiniões, achismos, etc. O que cabe efetivamente ensinar numa aula de Filosofia?

Segundo Aspís (2004, p. 308):

Entendemos, então, que não é possível desunir filosofia de filosofar pois os dois são uma mesma coisa. O filosofar é uma disciplina no pensamento que ao ser operada vai produzindo filosofia e a filosofia é a própria matéria que gera o filosofar. São indissociáveis. A matéria filosofia separada do ato de filosofar é matéria morta, recheio de livro de estante. Para ser filosofia ela tem que ser reativada, reoperada, assim reaparecendo a cada vez. Como a malha tricotada que só aparece se houver o ato do tricotar. O leigo desavisado não vê o tricotar na malha e não saberia refazer seu caminho. A tricoteira sabe cada passo dos pontos e ao ver o tricô pode ver o tricotar, pode, a partir do tricô, reativar o tricotar que vai produzir tricô e assim sucessivamente. O movimento da razão a que chamamos filosofar se dá por intermédio de conceitos filosóficos e estes só são criados e recriados por meio do filosofar. Não há como ficar com uma coisa e dispensar a outra já que não são duas coisas e sim uma só. Não há o dilema filosofia ou filosofar. Filosofia é filosofar e filosofar é filosofia.

A filosofia é uma invenção da nossa civilização. Ela surge concomitantemente à Civilização Ocidental. Sempre que ensinamos sobre sua história atribuímos sua origem à passagem do pensamento mítico ao pensamento racional, nos primórdios, com os pré-socráticos, depois com Sócrates, Platão e assim sucessivamente. A filosofia, essa mesma que queremos ensinar na escola hoje, sempre esteve presente na nossa história. Apesar disso, não achamos exagerado acusar o modo de viver de nossa civilização de antifilosófico. Hoje, acumulamos complicados processos que emperram a exploração das possibilidades de sermos humanos muito mais do que desenvolvemos uma prática reflexiva na criação de nossas subjetividades dentro de nossa cultura. Não praticamos filosofia no cotidiano. A postura do senso comum com relação ao conhecimento é mais de crença na ideologia da ciência, das tradições, da lógica da indústria que de construção autônoma e crítica de si e do mundo (ASPIS, 2004).

Sílvio Gallo (2016, p. 22), traça a partir da reflexão feita por Foucault em uma de suas aulas no Collège de France, as seguintes afirmações sobre o ensino de Filosofia:

O curso em 1983 é o penúltimo, foi disponível em 84, Foucault ministrou o último curso antes de morrer no mês de julho, mas, no curso de 1983, foi assim por ele intitulado: “O governo de si e dos outros”, em algumas aulas Foucault explora textos de Platão, especialmente a Carta II e a Carta VII de Platão, para trabalhar nesses textos e nessas Cartas de Platão elementos para pensar o específico da filosofia como experiência de pensamento, como exercício de si, como algo que permita uma experimentação dessa passagem viva do acontecimento no pensamento. Então, o que o Foucault faz nesse diálogo com os textos de Platão é tentar compreender a filosofia não simplesmente como *logos*, mas como *érgon*, como uma ação, como uma prática, filosofia como pensamento, mas, o pensamento como uma prática, como uma ação. A pergunta de Foucault é: “Qual é o *érgon* da filosofia? O que que é o real da filosofia? O que que é a prática filosófica? Como é que Platão trabalha

isso? Como é que Platão enuncia isso nos seus textos? O que Foucault está buscando, então, é o que ele chama de pragmática filosófica, o conjunto de atividades que faz com que a filosofia seja filosofia estabelecendo o seu *pragma*, o real da filosofia. A partir de Platão, Foucault faz três indicações sobre a prática filosófica e cito resumidamente essas três indicações. Primeiro: a filosofia é um caminho a percorrer, o que significa que necessitamos sempre de um guia para percorrer esse caminho, ou seja, se queremos aprender filosofia temos o caminho a ser percorrido e precisamos de alguém que nos guie nesse caminho, precisamos de um professor, precisamos de um mestre. Isso Foucault encontra nos textos de Platão; segunda questão que destaca Foucault: o caminho para a filosofia é centrado em ações cotidianas como, aprender, memorizar, raciocinar. Então, a gente aprende filosofia praticando essas coisas. Memorizando, raciocinando, aprendendo; o terceiro elemento que Foucault destaca é que, esse aprendizado da filosofia é um trabalho de si sobre si mesmo, ou seja, um conjunto daquilo que Foucault denomina exercícios espirituais. [...] Foucault se vale dessa expressão “exercícios espirituais” que ele toma de um colega que é Pierre Hadot, especialista em Filosofia Antiga e que caracteriza o pensamento antigo como um conjunto de exercícios espirituais. Pierre Hadot tem toda uma série de trabalhos, que tenta nos mostrar que a prática filosófica na antiguidade era uma prática de exercício de si sobre si mesmo, os quais denomina de exercícios espirituais. A filosofia não é simplesmente um saber, um conhecimento, não é um conteúdo que a gente aprende, a filosofia é uma prática que se aprende, a filosofia é um exercício que se pratica, e o Foucault recupera isso e tenta mostrar nos textos de Platão essa recorrência.

Ainda na mesma linha de pensamento ensinar filosofia é, portanto, algo intrinsecamente relacionado com a recepção da filosofia, ou seja, o aprender filosofia. Foucault encontra em Platão algumas passagens intrigantes. O filósofo grego afirma que a filosofia não se transmite através de *máthemas*, de fórmulas do conhecimento que podem ser codificadas em textos, mas, a filosofia se aprende por *sinosia* e *cizen*, palavras gregas que remetem à reunião, ao estar junto, ao coabitar, ao conviver, isso é, não se aprende filosofia lendo textos de filósofos, mas, se aprende filosofia coabitando, convivendo com um filósofo, isso de forma muito resumida é a tese que Foucault diz encontrar nos textos de Platão (Gallo, 2016). Foucault destaca da filosofia de Platão,

“[...] a força dessa *sinosia*, dessa convivência, da coabitação, a força desse *cizen*, desse estar junto que vai se produzir o que?” Pois bem, a luz vai se acendendo na alma, mais ou menos como uma luz se acende, isto é, como uma lâmparina, que pondero com vocês: o que que é uma lâmparina em cima de uma mesa? Como uma lâmparina se acende quando é aproximada do fogo? Ainda bem que está aqui, está apagada (apontando para uma lâmparina que fazia parte da decoração do ambiente), que é então, o que se produz com a filosofia? É que uma luz se acende na alma da mesma forma como uma lâmparina se acende quando é aproximada do fogo. Está ao pé da filosofia é como se está ao pé do fogo, até que a lâmparina se acenda como uma luz que dá alma. É disso e dessa maneira que a filosofia vai, efetivamente, encontrar a sua realidade e isso ocorre a partir do momento em que a lâmparina se acende. Pois bem, ela vai ter que se alimentar a si mesma com o seu próprio óleo, quer dizer, a filosofia acesa na alma terá de ser alimentada pela própria alma. É dessa maneira, sobre essa forma de coabitação da luz que se transmite e se acende a luz, da luz que se alimenta da própria alma é assim que a filosofia vai viver. Vocês estão vendo que é exatamente o contrário do que acontece nas *máthemas*. Nas *máthemas* não há *sinosia*, não é preciso *cizen*, é preciso haver informação em *máthemas*, é preciso haver conteúdos e conhecimentos, essas *máthemas* têm que ser transmitidas e têm que ser guardadas no espírito até que, eventualmente, o esquecimento as apague. Aqui, ao contrário, não há fórmula, mas, uma coexistência, não há aprendizado da fórmula por alguém, mas há sentimentos bruscos da luz no

interior da alma, e não há tampouco inscrição interposta na alma de uma fórmula feita, mas, a alimentação perpétua da filosofia pelo óleo secreto da alma.

Apesar da forma poética especificada por Platão e retransmitida por Foucault, percebe-se que não se ensina através da convivência, mas apresenta-se fórmulas (máthemas), apresentamos textos. Os estudantes são convidados a memorizar fórmulas e textos, para o vestibular ou para o ENEM, nos quais eles serão cobrados e farão parte das estatísticas, números dos que alcançaram ou não resultados por essa memorização de textos e fórmulas. A filosofia é uma atividade da alma, ela não pode ser aprendida, transmitida e aprendida por textos, pois os textos perdem o *érgon*, perdem aquilo que é o real da filosofia. Na perspectiva foucaultiana aprendida senão através da experimentação e da prática dela própria, por isso é necessário conviver, coabitar com a filosofia, é necessário conviver e coabitar com o filósofo que pratica a filosofia. É preciso fazer junto com ele para um dia ser capaz de fazer sozinho. É preciso exercitar a prática da escuta filosófica, acompanhar o movimento do pensamento, do pensador, entrar nessa sintonia para ser capaz de fazer também esse mesmo movimento, para ser capaz de pensar. Que tipo de frequência, que tipo de *sinozia*, que tipo de coabitação nós somos capazes de oferecer aos estudantes do Ensino Médio?

Gallo (2016, p. 26) retoma a questão:

Quando Platão fez a crítica do texto como veículo da filosofia, defendendo-a como uma prática, como uma prática de si, na leitura de Foucault, Platão fez em um momento em que a escrita era ainda incipiente e o texto não era mais do que um suporte para a memória. Sabemos que o mestre de Platão, Sócrates, foi justamente aquele que se recusou a escrever, talvez porque o próprio Sócrates não se fizesse filosofia no texto, a filosofia é essa prática do diálogo vivo na praça do mercado. É ali, para Sócrates, que se faz filosofia, é no corpo a corpo com o outro que se pode produzir essa prática.

Enfatizado, ainda por Gallo e Kohan (2000, p. 194) ao afirmarem que:

[...] a experiência de pensamento filosófico traz em si a marca da necessária remissão à História da Filosofia. Não se pensa filosoficamente sem o recurso a uma história de mais de dois mil e quinhentos anos. Se a criação conceitual deve ser feita sobre o vivido, ela não pode deixar de lado as reflexões já produzidas sobre ele. Mas a remissão à História da Filosofia não pode significar um retorno ao mesmo: essa remissão deve ser essencialmente crítica e criativa, e é aqui que a Filosofia se faz multiplicidade. Retomar um conceito é problematizá-lo, recriá-lo, transformá-lo de acordo com nossas necessidades, torná-lo outro. O diálogo com a História da Filosofia é uma fonte de desvio, de pensar o novo, repensando o já dado e pensado.

4.2 Considerações da prática docente no Ensino Médio estadual de Alcântara e do IFMA/Campus Alcântara

Estar em sala de aula, requer pleno domínio de conteúdo, e uma formação continuada que ajude em sua prática docente, ter o conhecimento contínuo como um aliado¹⁹. Rousseau

¹⁹Segundo o documento da Unesco: Educação um tesouro a descobrir: a formação contínua deve desenvolver programas de formação continuada, de modo que a cada professor possa recorrer a eles. [...] Devem ser desencadeados programas que levem os professores a familiarizar-se com os últimos progressos da tecnologia da

em sua obra *Devaneios do Caminhante Solitário* (1995, p. 42): “Quanto a mim, quando desejei aprender, foi para saber e não somente ensinar; sempre acreditei que antes de instruir os outros era preciso começar por saber o suficiente para si mesmo [...]”.

O genebrino coloca que um bom preceptor deve ser: um homem digno, com formação adequada, valores, gozar de juventude para poder acompanhar Emílio, ser com formação adequada, valores, gozar de juventude para poder acompanhar Emílio, ser companheiro de seu aluno, saber ensinar os deveres do homem, assim como praticar a educação negativa; ou seja, realizar esta prática “[...] afim de que possa conquistar-lhe a confiança, e que tome a criança por aquilo que é, assim como deve ter a capacidade de colocar-se no lugar dela [...]” (CERIZARA, 1990, p. 54).

O filósofo genebrino acreditava que o educador/preceptor deveria deixar com que a criança se partir de suas tendências de índole e caráter. Rousseau fala da relação de afeto que deve existir entre o mestre e o discípulo, uma vez que irão conviver muito tempo juntos, que segundo Cerizara (1990, p. 56) é uma “[...] afetividade necessária para a instituição desse novo contrato pedagógico [...]”. Esta relação recíproca que envolve respeito e igualdade tinha a intenção de proporcionar uma infância feliz. O preceptor, segundo Rousseau, deve preparar a criança para ser independente e ter autonomia. Isto, é mencionado quando fala da medicina, que por ter o poder de justificar as doenças e colocar nas mãos do médico a cura, tira do indivíduo a capacidade de adaptar-se e de buscar soluções por si só. (ROUSSEAU, 1995, p. 35)

Conforme Favaretto (2013), na década de 60, o ensino de filosofia nas escolas públicas e privadas era efetuado por professores provenientes das mais variadas áreas, com poucos educadores com formação filosófica ministrando aula. Assim, de acordo o com autor referenciado, era comum:

[...] médicos, sacerdotes, engenheiros, enfim, qualquer pessoa que pudesse cobrir aquela falta, que se considerasse ter conhecimentos e que pensasse; no interior era muitas vezes o delegado de polícia, o juiz, o médico ou o sacerdote, e muitas vezes até o sargento do tiro de guerra quem dava aula de filosofia (FAVARETTO, 2013, p. 27).

Tendo como base esta concepção, não era necessário ter formação em filosofia para ensinar a disciplina. Deste modo, qualquer professor com título de nível superior ou que demonstrasse familiaridade com a disciplina de filosofia poderia exercer tal ofício, o que

informação. De maneira geral, a qualidade de ensino é determinada tanto mais pela formação continuada dos professores do que pela sua formação inicial. (2006, p. 160). Ou ainda, o reforço da formação contínua, [...] pode contribuir muito para aumentar o nível de competência a motivação dos professores e melhorar o seu estatuto social. Dada a importância da pesquisa na melhoria do ensino [...], a formação de professores deveria incluir um forte componente de formação para a pesquisa e deveriam estreitar-se as relações entre os institutos de formação pedagógica e a universidade. (2006, p. 162).

constituía um fator negativo para o reconhecimento do saber filosófico. A situação, como aponta Favaretto (2013), manteve-se durante muito tempo, e ainda hoje é grande o número de professores de outras áreas ministrando a disciplina de filosofia, mesmo não apresentando formação nesta especificidade do saber.

Como afirma António Nóvoa (1998, p. 30), referindo-se aos preconceitos com relação à profissão de professor, para o ensino “[...] iriam apenas os medíocres, os incompetentes e os falhados [...]”. Tornar-se professor de Filosofia, ou de qualquer outra disciplina, acaba sendo entendido como um “prêmio de consolação”; a única profissão que poderia ter o aluno menos competente.

Esta situação pode ser reflexo de um longo período de oscilação entre a presença e ausência da filosofia no ensino médio, onde este saber não apresentava um espaço consolidado no rol de disciplinas do currículo escolar, portanto, não existia uma preocupação por parte dos sistemas de ensino com relação à contratação ou mesmo efetivação de educadores com formação específica para ministrar aula de filosofia. A atuação desqualificada e alienante de docentes nas escolas do ensino médio no país, recorrente ao longo dos anos, foi um dos fatores que corroborou para o desinteresse por parte dos alunos em relação a disciplina (BARBOSA, 2005). Por esta razão, a posição pouco privilegiada da filosofia foi reforçada por práticas docentes desconexas, exercidas por docentes não habilitados tecnicamente para o ofício, que em certos casos, encontravam-se tão perdidos na disciplina quanto os alunos (BARBOSA, 2005).

Podemos notar que a preocupação dos pesquisadores acima citados, é uma preocupação recorrente à estabilidade da filosofia no Ensino Médio, levando-se em consideração o aspecto da docência desenvolvida por professores com pouca ou nenhuma habilidade no planejamento da disciplina, fator que requer uma intervenção de modo a evitar-se uma fragilização do seu ensino nas escolas secundárias.

Atualmente, diversas instituições de ensino superior no país (como por exemplo, a UFSC – na região Sul – e a UFPI – no Nordeste), como forma de enfrentar o déficit de profissionais com formação em filosofia para ocupar as vagas ofertadas pelos sistemas de ensino público e privado, têm investido na formação de docentes para atuarem no ensino médio, contudo devido o congelamento dos gastos públicos pelo governo de Michel Temer (2017-2018), percebe-se a escassez de concursos, e em muitos momentos os concursos abertos trazem um número extremamente reduzido de vagas para professor de Filosofia, e sem contar editais abertos que abrem margens para interpretações ambíguas, pois nem sempre o profissional da área é o que atua em sala de aula, contradição.

Quanto ao perfil do profissional da filosofia atuante no ensino médio, Carvalho e Cabral afirmam:

Com essa perspectiva esperada do ensino de filosofia, exige-se do profissional que tem hoje a tarefa de ensinar a filosofia um perfil no qual esteja incluído o domínio do instrumental filosófico da tradição — obtido no estudo sistemático da história e dos problemas da filosofia — com rigor, criticidade, independência intelectual e portador de um comportamento ético consciente e crítico da moralidade e da ordem política existente. Um profissional, pelo menos no nível mais alto, com capacidade de acesso à maior parte da bibliografia especializada na busca de solução para as questões filosóficas centrais que o tempo histórico exige. Um profissional capaz de lidar com o cientificismo, bem como de dar conta criticamente do mundo tecnológico em que estamos inseridos e das vertiginosas transformações que ele produz, de um lado, e do mundo social arcaico e atrasado em que ainda vivemos no Brasil e em alguns outros países, de outro lado (CARVALHO; CABRAL, 2011, p. 93-94).

Deve-se destacar também que os docentes com formação em filosofia, ainda devem lidar com a tarefa de desconstruir os mitos e estigmas em relação ao saber filosófico cristalizados ao longo do seu itinerário no nível médio (ocasionados, sobretudo, em função da atuação de docentes de outras áreas como ministrantes da disciplina, lecionando a matéria de forma improvisada, às vezes, sem nenhuma referência clara ao conjunto teórico da filosofia), resgatando sua grandeza e utilidade enquanto conhecimento problematizador e fundamento das demais disciplinas.

Vemos o educador, também, diante do seguinte desafio: como motivar o alunado à participação na aula de filosofia? Uma das primeiras estratégias para esse problema é fazer com que o estudante se sinta participante do processo educativo. Deste modo, o educador tem papel fundamental para que eles se sintam motivados.

Aspis (2004) indica que o educador é um modelo, e para possibilitar uma experiência filosófica com os estudantes, deve ele mesmo renunciar ser o proprietário das verdades, desenvolvendo uma educação para autonomia. Assim, “ele tem o papel de orientar um grupo que estuda e investiga junto e tem o papel de provocar os alunos para que tenham ideias” (ASPIS, 2004, p. 315). Portanto, para motivarmos os alunos à participação em uma disciplina vista como especulativa, é preciso que as aulas de filosofia, segundo ela, sejam um espaço para a criação. De que? De ideias, pensamentos ou novos conceitos.

Quanto à questão, Kohan aponta que “[...] é nessa perspectiva que podemos pensar a aula de filosofia como uma oficina de pensamento [...]” (KOHAN, 2013, p. 78), na qual a filosofia é desenvolvida como um ofício do pensar, pois, “[...] numa oficina, o pensamento se abre a outros pensamentos [...]”. Destarte, “[...] numa oficina de pensamento [...], todos se envolvem, participam de sua feitura, proporcionam textos, ideias, perguntas, sugerem temas a serem incorporados [...]” (KOHAN, 2013, p. 79).

Vivenciando um período de inquietação, os jovens alunos do ensino secundário, de necessidade de questionar as coisas e encontrar respostas para elas. Momento propício, onde é possível trabalhar a capacidade de argumentação, de crítica, interpretação e análise dos textos filosóficos, aguçando suas curiosidades e redirecionando suas energias em atividades que lhes permitam crescimento individual e coletivo. Como argumenta Aspís:

As inquietações dos jovens pela busca de compreensão, de significado e valor da realidade são genuínas e precisam de respeito para serem de alguma forma apaziguadas pelas respostas complexas encontradas, por mais provisórias que sejam. [...]. Não há razão para pensarmos o ensino de filosofia se não for da filosofia viva e vivificante que pode ser construída a partir das aflições tão humanas [...] (ASPIS, 2004, p. 309).

Entretanto, essa tarefa árdua só pode ser efetuada por alguém com habilidades teórico-prático-pedagógicas, capaz de manejar com eficiência seu instrumento de trabalho: a filosofia. Nesse ponto, Alves defende que: “[...] é preciso que professor de filosofia se perceba primeiramente como filósofo, apaixone-se pela filosofia, seja atuante, para assim, fazer com que seus alunos também gostem da disciplina e sintam também vontade de filosofar [...]” (ALVES, 2011, p. 222).

Por isso, para Aspís (2004), ensinar a filosofia no ensino médio, é ensinar o aluno a pensar, a refletir, a problematizar. Ora, o ensino de filosofia não pode ser pensado como apenas uma transmissão automática de conteúdo a ser memorizado. Sua tarefa consiste em estimular o exercício da racionalidade. Vejamos o que nos diz Kohan: “[...] não há ensino filosófico na mera transmissão dos conteúdos de uma tradição, na comunicação dos problemas e conceitos criados pelos filósofos, com todo o interesse e importância que essas práticas possam ter [...]” (KOHAN, 2013, p. 78). Nesse prisma, ensinar filosofia no ensino médio significa instigar a curiosidade e a inquietação dos alunos, criando situações desafiadoras que os convidem a pensar e desenvolver soluções para elas.

É com base nesta argumentação, que alguns teóricos do ensino de filosofia no ensino médio e educadores preferam a abordagem a partir de temáticas específicas. E ainda, mesmo tomando como base para o ensino de filosofia, determinadas temáticas, não há possibilidade de discutí-las sem a recorrência ao conceito, ou seja, a tradição.

Nesse sentido, o ensino da filosofia teria como ponto de partida a reflexão da própria realidade do alunado, ou seja, das problemáticas vivenciadas no cotidiano que o desafiam e para as quais a filosofia tem um olhar conceitual que o auxilia a enfrentá-las. Se considerarmos estas sugestões, então, os aportes teóricos mais trabalhados seriam aqueles que se relacionam com os dilemas vigentes durante o período da disciplina, ou seja, das problemáticas que emergem na sociedade e/ou no cotidiano e que incomodam o estudante,

motivando-o a reflexão e busca de explicações para elas.

Em relação ao método no ensino de filosofia, existe um item das OCN de Filosofia que trata do assunto. Entretanto, não se observa uma definição a respeito de qual seria o método mais apropriado ao seu ensino com estudantes do nível médio. Todavia, nota-se uma preocupação no que se refere à aquisição de habilidades do saber filosófico por essa clientela, principalmente, ao se abordar a necessidade de que a aprendizagem da filosofia ocorra de forma significativa, com associação do conteúdo com a realidade dos educandos e sua interrelação com as demais disciplinas (MATTAR; TOMAZETTI; DANELON, 2013).

Por esta forma, o emprego do método no ensino da disciplina parece estar mais relacionado à concepção de mundo de cada educador, isto é, ele possui liberdade para a escolha e o uso da metodologia que mais se adequa à proposta de ensino que pretende adotar em sala de aula. O cuidado que professor precisa ter é para não tornar o ensino de filosofia meramente memorístico, através de uma releitura do passado sem nenhum vínculo com o momento histórico vivenciado pelos educandos; do mesmo modo, deve-se estar atento também para não fazer do ensino de filosofia uma problematização vazia de temáticas, esquecendo-se da referência ao conceito já produzido por diferentes teóricos, o qual é fundamental como ponto inicial de formação de novos conceitos. Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio para a Filosofia, ressalta-se:

Em primeiro lugar, boa parte dos professores tem formação em outras áreas (embora existam hoje bons cursos de graduação em Filosofia em número suficiente para a formação de profissionais devidamente qualificados para atuar em Filosofia no ensino médio), ou, sendo em Filosofia, não tem a oportunidade de promover a desejável formação contínua (sem a qual a simples inclusão da Filosofia no ensino médio pode ser ilusória e falha). Isso acarreta, em geral, um uso inadequado de material didático, mesmo quando, eventualmente, esse tenha qualidade. Dessa forma, o texto filosófico é, então, interpretado à luz da formação do historiador, do pedagogo, do geógrafo, de modo que a falta de formação específica pode reduzir o tratamento dos temas filosóficos a um arsenal de lugares-comuns, a um pretensão aprendido direto do filosofar que encobre, em verdade, bem intencionadas ou meramente demagógicas “práticas de ensino espontaneístas e muito pouco rigorosas, que acabam conduzindo à descaracterização tanto da Filosofia quanto da educação” (Brasil, 2003, p. 36).

Podemos ainda perceber um certo otimismo do documento “Educação, um tesouro a descobrir sobre as responsabilidades dos docentes, ressalta-se:

É por isso, que são enormes as responsabilidades dos professores a quem cabe formar o caráter e o espírito das novas gerações. A aposta é alta e põe em primeiro plano os valores morais adquiridos na infância e ao longo de toda a vida. [...] Antes de melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada melhorar o recrutamento, a formação e o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas. [...] Quem poderia vir a ser bom professor, como descobrir uma pessoa dessas, formá-la e fazer preservar a sua motivação, assim como a qualidade do seu ensino? (2006, p.153)

Nesse viés pensa-se que a articulação entre o ensino e o ser professor perpassa, pela formação nos cursos de filosofia, a abertura dada ao ensino a partir da criação da ANPOF, em 1983, Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia, Apenas em 2006 foi criado um espaço para a discussão sobre essa temática com a fundação do GT “Filosofar e ensinar a filosofar”. A própria escolha do nome foi significativa, uma vez que nomear o GT de “ensino da filosofia” poderia causar uma confusão com algum tema da filosofia da educação, ou alguma aproximação com problemas de aplicação pedagógica, que escapasse aos interesses da filosofia, deixando que esse assunto continuasse sendo pesquisado apenas nos programas de Educação.

Contudo, na atualidade podemos perceber uma produção crescente quanto ao ensino de Filosofia e as reformulações do currículo das universidades, da implantação do PIBID, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência²⁰, da Residência Pedagógica, da criação do Mestrado Profissional em Filosofia- PROF-FILO, sendo articulada e coordenada pela Universidade Federal do Paraná e abrangendo pólos nas universidades de Norte a Sul do país, onde os professores da Educação Básica, podem dar prosseguimento a sua formação continuada que em muitos momentos enfrentando dificuldades para se fazerem presente nas aulas, congressos, debates, etc. Podemos assinalar ainda, a falta de incentivo por parte das Redes Estaduais e Municipais para a liberação desses profissionais para tais atividades.

Ressalta-se ainda que formação inicial muitas vezes desconhece a realidade do ser professor de Filosofia, no contexto específico da escola, é preciso construir espaços de discussão e de estudo que possibilitem ao professor a continuidade de sua formação. A formação continuada deve ocorrer na própria escola onde o professor atua, mas também as universidades devem estar dispostas a estabelecer elos de ligação com as escolas, trazendo seus professores novamente para atividades, cursos, seminários que enfoquem suas dificuldades e alternativas de mudança. Também será preciso um repensar dos cursos de formação de professores de Filosofia, no sentido de procurar identificar e definir como o ofício de professor e a preparação para a docência são concebidos no currículo do curso, por

²⁰O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do Pibid está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática de quinta a oitava séries do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio. (MEC, <http://portal.mec.gov.br/pibid>). Acesso em: 12 dez. 2018.

seus professores e alunos. Gelamo assinala:

Diante da explanação acerca do modo como o ensino da Filosofia vem sendo tratado no Brasil, podemos indicar que as questões que o envolvem são debatidas no contexto atual. Porém, essas questões muitas vezes se concentram em três preocupações que norteiam as pesquisas: (1) o entendimento da importância do ensino da Filosofia para a sociedade, para a cultura e para a formação crítica do homem; (2) a reflexão sobre os temas e conteúdo a serem ensinados e sobre o currículo; e (3) a busca do entendimento metodológico do ensino da Filosofia. Notamos nesse contexto uma escassez de pesquisas que problematizem a relação do filósofo com a tarefa que lhe é confiada: ser professor de Filosofia. (GELAMO, 2009, p. 48)

Detecta-se uma ausência de trato, cuidado com o ensino e o profissional em Filosofia, pois desde a sua formação nota-se a ausência de discussões quanto ao currículo, metodologias, do “coabitar” como ressaltou Foucault referindo-se a Platão desse materializar em ação práticas de uma vivência filosófica. Vivência esta que precisa dessa identificação de professor-filósofo-pesquisador, como referenciado muitas vezes, por Kohan (2004), onde a busca de uma identidade de ensino de filosofia e de professor de filosofia se esbarram e tentam responder às suas questões ou criar novas para as gerações vindouras, ou as existentes em nosso contexto social.

Nesse sentido trazer as questões levantadas na pesquisa do mestrado se fazem necessárias, pois teve-se que lidar com pessoas e situações concretas, afinal somente no campo da experiência concreta é que percebemos os conflitos entraves e barreiras do estar professor de filosofia num contexto preciso.

A pesquisa realizada em Alcântara- MA, envolveu: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2007). Essas pesquisas podem ser classificadas como: pesquisa bibliográfica e estudo de caso (GIL, 2007). Enquanto as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis, possui como uma de suas características mais significativas a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática (GIL, 2007).

Após a realização de um estudo bibliográfico sobre a metodologia do desdobramento da função da qualidade, fez-se a revisão dos possíveis instrumentos de coleta de dados existentes, para a escolha dos métodos que atenderiam os objetivos deste estudo.

A pesquisa de campo é uma fase que é realizada após o estudo bibliográfico, para que o pesquisador tenha um bom conhecimento sobre o assunto, pois é nesta etapa que ele vai definir os objetivos da pesquisa, as hipóteses, definir qual é o meio de coleta de dados,

tamanho da amostra e como os dados serão tabulados e analisados. As pesquisas de campo podem ser dos seguintes tipos (MARCONI; LAKATOS, 1996):

a) Quantitativas–Descritivas: investigação empírica, com o objetivo de conferir hipóteses, delineamento de um problema, análise de um fato, avaliação de programa e isolamento de variáveis principais (MARCONI; LAKATOS, 1996). É uma pesquisa quantitativa, que usa técnicas de coleta de dados, que podem ser: entrevistas, questionários, formulários, etc.

O método da entrevista se caracteriza pela existência de um entrevistador, que fará perguntas ao entrevistado anotando as suas respostas. A entrevista pode ser feita individualmente, em grupo, por telefone ou pessoalmente (MATTAR, 1996). Segundo Marconi e LAKATOS (1996) a entrevista pode ser de três tipos: a) Padronizadas (estruturadas): os formulários costuma-se usar questões fechadas e o entrevistador não pode alterar a ordem das questões, ou criar novas questões.

Utilizamos o questionário: conjunto de perguntas, que a pessoa lê e responde sem a presença do entrevistador. Os questionários podem ser de quatro tipos diferentes: a) Estruturado não disfarçado: o respondente sabe qual é o objetivo da pesquisa, e o questionário é padronizado, usando principalmente questões fechadas. Sendo no caso da pesquisa estabelecida, utilizamos estruturado não disfarçado, utilizando questões fechadas.

Os locais de pesquisa foram as escolas de ensino médio de Alcântara/MA que possuam professores de filosofia relatando a prática educativa, e que tenham concordado em participar da pesquisa:

O IFMA (Instituto Federal de Ciência e Tecnologia), CAMPUS Alcântara, temos o nível médio integrado dois cursos de Eletrônica e Meio Ambiente, a nível subsequente temos os cursos de Desenvolvimento de Sistemas, Eletrotécnica e Administração e a nível superior tem-se o curso de Gestão de Turismo, com 400 alunos matriculados, 53 professores, sendo apenas **01 profissional de Filosofia**, para atender o Ensino Médio, e a graduação. Com várias atribuições: incluindo sala de aula, organização das ementas, pois trabalham por módulo (períodos), atividades extra-classe, debates, café filosófico, etc.

Escolas de Ensino Regular e Técnico de Ensino Médio, no polo IV, sendo as seguintes:

CETI- Centro de Educação em Tempo Integral Prof. Aquiles Batista Vieira (21000034) (Escola em Tempo Integral), organizada e implantada no ano de 2017, pelo

governo do Estado²¹ a partir de experiências bem sucedidas dessa modalidade no Estado de Pernambuco, estado pioneiro desse processo de educação integral no Nordeste. Rod. MA 106, KM 01, Cocó da Ema, S/N, Alcântara-MA. Gestor Geral: Mauro César Aguiar Brito, 118,116,78. Com 390 alunos matriculados, 11 professores, não tem o profissional de Filosofia na escola, pois estão esperando profissionais serem chamados a partir de seletivo para suprir as carências²². Chegando, posteriormente 01 professor de filosofia. Esse corpo docente tem atividades: em sala de aula e fora dela: projeto de vida dos alunos, a partir do 1º ano, Eletiva, com o formato de uma disciplina mais livre, projeto, mas focado em um tema, com a participação de duas disciplinas, uma vez por semana e a presença de todos os alunos de todas as séries, atividades dentro e fora da escola conforme a necessidade. Pós-médio, aulas voltadas para a orientação e organização de atividades para concursos, ENEM, voltado para alunos em saída (3º ano). Fora as atividades de organização de diários, preparação de provas e aplicação a partir do calendário geral da escola, entre outras. O alunado vem da zona urbana e rural do município, como a logística de transporte desses alunos é feita pelo Município (Prefeitura), com repasses de verbas pelo Estado, repasse esse ainda pequeno para os gastos com combustível, pois existia um Convênio entre Município e Estado, mas não renovado desde o ano de 2009, resquício de gestões anteriores, o que prejudica bastante o desenvolvimento das atividades docentes e discentes na escola, pois a geografia de Alcântara, não é muito fácil de organizar, pois tem povoados, região de campo, que estão próximos a Bequimão, outros em região de praia (como Ponta D'areia, Prainha, São João de Cortes, estão próximos de Guimarães divididos apenas pela Baía de Cumã), sem contar com estradas vicinais muito ruins no inverno e verão sem a devida manutenção. Ou ainda ônibus terceirizados que não atendem em termos de estrutura, comodidade e segurança, satisfatoriamente, sendo que as localidades mais distantes como as supra citadas, muitas vezes passam dias e as vezes semanas sem irem às aulas por conta do transporte.

²¹O período letivo diário dos estudantes nos Centros Educa Mais tem a duração de 7 horas e 50 minutos, de segunda a sexta-feira. Tudo isso em um ambiente completo para receber os estudantes e permitir uma melhor complementação e integração curricular com as aulas de protagonismo juvenil, estudos orientados, práticas experimentais, vivência em protagonismo, entre outras. Busca-se viver o tripé: autonomia, protagonismo. Diferença das escolas regulares: * Modelo instigante e inovador * Trabalha disciplinas eletivas definidas a partir de uma seleção de temas escolhidos por estudantes e professores; * Salas temáticas; * Valoriza as experiências dos estudantes; * Inova o processo de ensino e aprendizagem; * Diminui o abandono escolar; * Promove a iniciação científica; * Eleva indicadores educacionais. As atividades de alimentação lanches pela manhã e à tarde e almoço são feitos na escola. Busca-se uma formação integral do alunado.

²² O que podemos ter conhecimento que apesar de ter um número significativo de professores/as, da cidade com formação superior, porém existiram carências em metade do ano de 2018, somente a partir do mês de agosto de 2018, professores foram lotados em disciplinas que estavam sem professores/as: Arte, Biologia, Física, Espanhol, Matemática, e inclusive a disciplina de filosofia. Informações dadas pelo gestor geral.

Centro de Educação Quilombola Prof. Aquiles Batista Vieira (21358206) - Anexo I - OITIUA, Rod. MA 106, KM 01, Cocó da Ema, S/N, Alcântara-MA; Anexo Oitua. Gestor: João Carlos Ribeiro, com 212 alunos matriculados nos cursos de Educação Geral e Educação de Jovens e Adultos, com 12 professores, sendo apenas uma professora de Filosofia. Uma parcela significativa desse alunado é proveniente da zona rural de Alcântara, localizado a 45 km da cidade de Alcântara, depende de transporte escolar e enfrenta as mesmas dificuldades citadas acima, sem dizer que os estudantes uma boa parcela está interessado em terminar essa fase dos estudos para elevarem seus salários e melhorarem a condição de vida, pois muitos buscam a modalidade EJA- Educação de Jovens e Adultos, para acelerarem os estudos ou por conta da desistência na juventude por conta da gravidez na adolescência, falta de oportunidade, entre outros. Ressalta-se ainda que 75% dos educadores são contratados, às vezes ministrando disciplinas de outras áreas, etc. Seguem o calendário geral da Secretaria de Educação para desenvolver as atividades em sala de aula. Percebe-se um certo desencantamento por parte desses profissionais, pois em muitos momentos a estrutura física não ajuda, faltam ventiladores, projetores.

Centro de Ensino "Izidoro Augusto de Souza", 21347603 Rod. MA 106, KM 10, Povoado Tiquara S/N; próximo ao Cujepe, Alcântara-MA. Gestora Geral: Joelma Fernandes Soares da Mota, Escola de Ensino Médio Integrado com Habilitação em Agropecuária, 29 alunos, com apenas a turma do terceiro ano funcionando e 07 professores e apenas **1 docente de Filosofia**. A escola trabalha com a Pedagogia da Alternância²³, visando atender a

²³ Pedagogia da Alternância: metodologia criada por camponeses da França em 1935. A intenção era evitar que os filhos gastassem a maior parte do dia no caminho de ida e volta para a escola ou que tivessem de ser enviados de vez para morar em centros urbanos. No Brasil, a iniciativa chegou com uma missão jesuíta, no Espírito Santo, em 1969. Logo se espalhou por 20 estados, em áreas onde o transporte escolar é difícil e a maioria dos pais trabalha no campo. Os alunos têm as disciplinas regulares do currículo do Ensino Fundamental e do Médio, além de outras voltadas à agropecuária. Quando retornam para casa, devem desenvolver projetos e aplicar as técnicas que aprenderam em hortas, pomares e criações. Até 1998, os estudantes que se formavam nessas instituições ainda precisavam prestar um exame supletivo para conseguir o diploma, mas no ano seguinte o regime foi legitimado pelo MEC. Hoje, são 258 escolas com pelo menos 20 mil estudantes em todo país - e índices de evasão baixíssimos. O diretor de Educação para Diversidade do ministério, Armênio Bello Schmidt, é um entusiasta da modalidade. "Enfrentamos problemas para transportar alunos de áreas afastadas para o centro e muitas vezes eles não querem isso", diz. Schmidt afirma que mais escolas vão adotar a Alternância nos próximos anos, já que há a fila de espera por vagas. Na escola, os alunos alternam períodos de três semanas na instituição com uma em casa. Enquanto estão na unidade, eles têm aulas das 7h30 às 12h e das 13h às 15h. No restante do tempo, têm disciplinas como agronomia e ecologia e ajudam a cuidar dos três hectares com horta, pomar e animais. Eles também fazem tarefas nos quartos e na cozinha (o que pode variar esses horários de Estado para Estado, mas na prática se organizam dessa forma). Quando o dia acaba, todos se dirigem ao prédio do internato. Os dormitórios coletivos são divididos por estudantes do mesmo sexo e, preferencialmente, cidade. Os inspetores supervisionam a garotada, inclusive durante as atividades de lazer. Diante de uma rotina tão distinta, o trabalho dos professores também muda bastante. A começar por um ponto básico: em uma semana por mês, as salas de aula estão vazias. É nesse período que eles elaboram seus planos de aula e projetos e, eventualmente, visitam as comunidades atendidas pela escola.

sazonalidade²⁴ vivida pelos alunos da área rural, filhos de pescadores, agricultores, lavradores, etc. Também recebe 60% de docentes contratados, o docente de filosofia se encaixa nessa estatística, desenvolvem atividades em sala de aula, projetos dentro e fora da escola, planejam aulas, ficam junto com os alunos durante o período de aulas, a alimentação é feita na escola, desde o café da manhã até o jantar. Os docentes fazem visitas aos alunos em suas povoados que moram. Como apenas uma turma de terceiro ano e poucos alunos a integração aluno-professor se torna mais eficaz.

Nos meses de setembro a dezembro de 2018, depois do recebimento da autorização do Estado e do IFMA, para a realização da pesquisa, fomos ao encontro dos docentes, para perceber a realidade da escola, a estrutura, o trato da sala de aula, e as atividades desenvolvida junto a um educando jovem e cheio de expectativas. Ressaltamos, que fomos em busca de uma prática educativa que primasse pelo desenvolvimento pleno do ser humano, assim como aquele embasado pelo genebrino, Jean-Jacques Rousseau. Percorrer a filosofia sob o prisma da formação do indivíduo e do cidadão, e que mesmo trazendo a figura de um aluno imaginário, Emílio, o ser humano, toda a ação educativa tem um preceito básico: a educação ser a expressão de uma prática de liberdade.

Segundo Teixeira (2017, p. 28):

A liberdade a que se refere Rousseau se encontra latente em cada um, no desenvolvimento das potencialidades morais e não reconhece nenhuma restrição, exceto as que são advindas pela lei da natureza. Uma liberdade que não acaba quando existe a do outro, como quer a tradição liberal, mas só pode ser assim chamada quando é confirmada diante do outro que também a possui. [...]

A educação, segundo Rousseau, supõe o conhecimento do sujeito ao qual se aplica e do ser humano que se pretende formar, além de requerer, também uma reflexão acerca de sua própria finalidade. Rousseau quer educar o ser humano para viver na sociedade civil, na qual irá desempenhar seu papel de cidadão. Entretanto, qual o significado da educação rousseuniana? Qual seria o objetivo desta educação? Segundo o genebrino, o Emílio (o homem) possui uma natureza boae justa, pautada nas virtudes e direcionada para o bem.

Vale referendar que o projeto da educação rousseuniana na obra Emílio implica no fator de entrelaçar a educação natural e a educação moral, o que por sua vez, traz uma nova ordem metodológica para o educador. Ser um bom educador consiste em reconhecer e respeitar as leis e a ‘marcha’ estabelecida pela natureza (no sentido cognitivo do educando); o que significa que as intervenções pedagógicas que o professor conduzirá deve levar em conta esse fator. A meta da educação sofre, também, uma alteração metodológica no âmbito moral, pois se trata de instruir o jovem pelo equilíbrio entre o uso dos sentidos e da razão, no respeito pela

²⁴O que se refere ao que é temporário, ou seja, que é típico de determinada estação ou época. Etimologicamente, a palavra “sazonal” se originou a partir do latim *satio*, que por sua vez é derivado do verbo *serere*, que quer dizer “plantar” ou “semear”. Antigamente, as pessoas associavam o período (estação) de plantar com este termo, dando origem ao atual significado da palavra.

maturidade de seu conhecimento, pela experiência que traz e compartilha, [...] na reflexão crítica sobre a sociedade em que está inserido, sobre a postura que adota diante do exercício da cidadania.

Emílio, aquele ser humano educado para si mesmo possa ser útil aos outros homens, ou seja, tornar-se cidadão, para isso foi educado, a presença da natureza nele será permanente, no entanto, como fonte subterrânea, que alimenta seu espírito mesmo quando os deveres da sociedade, o forçarem a contrariá-la.

[...] tu (Emílio) que não escolheste o triste emprego de dizer a verdade aos homens, vai viver no meio deles cultivando sua amizade, seu benfeitor, seu modelo: teu exemplo lhes será sempre mais útil do que todos os livros e o bem que te verão fazer os comoverá mais do que todos os discursos vãos. (ROUSSEAU, 1995, 572-573)

A inovação metodológica de Rousseau atende à necessidade de conhecer o ser humano. Assim, em síntese, destacam-se algumas ideias primordiais que indicam a relação entre os conceitos já referidos.

Segundo Teixeira (2017, p. 35):

- a) Rousseau reconhece a capacidade do homem agir livremente, ter consciência desta liberdade e de se dirigir em determinado sentido escolhido por ele mesmo
- b) A razão desenvolver-se-á, continuamente, a partir do estado de natureza.
- c) De uma moralidade presente em seu estado original, o homem passará a uma ética nascente.
- d) No homem, a moral e a razão permanecem intrinsecamente vinculadas no contexto das relações sociais.
- e) Não há, pois, formação moral desvinculada da formação política.
- f) À educação é atribuído o papel da formação moral.

A educação rousseauiana é um processo por meio do qual é dada ao aluno a capacidade de ele descobrir suas próprias dificuldades, de pensar por si mesmo. Porém esse processo de descoberta ocorre num ambiente de troca de experiências, no qual o diálogo é fundamental. A postura do educador consiste em possibilitar – por intermédio dos conteúdos – o filosofar; base da Filosofia é o diálogo; a troca de conhecimento e de experiências. O instrumento pedagógico do uso do ‘texto’, da palavra, possibilita concluir que Rousseau antecipa uma visão pedagógica, ou seja, querer aprender junto do de seu aluno. (TEIXEIRA, 2017, p. 35)

No que tange a Rousseau, a educação é tida, segundo ele, como um exercício da autonomia, pois é capaz de libertar o indivíduo das opiniões e da alienação. A autarquia, característica do homem na natureza, é alcançada pelo “educando” na medida em que ele se torna autossuficiente. Para a criança, o processo pedagógico permite fazer a experiência da liberdade sem os tormentos das exigências da vida social adulta. Não há impedimento para a sua liberdade para os momentos que levem a criança a viver fora de si. O educador, exerce apenas a função de condutor, sem alterar esse processo de autarquia, evitando, contudo, um mau uso da liberdade. O processo pedagógico inicia nova fase no

momento em que o outro, nas relações com os semelhantes e com a sociedade, se impõe ao indivíduo. Enquanto tal, o processo pedagógico é a busca da felicidade.

A educação, para Rousseau, visava consolidar a ideia de cidadão: preparar para o exercício da cidadania como um direito de todos e assegurado pelo Estado. O homem poderia se emancipar por meio do saber e da razão, que são advindos da reflexão filosófica. O mais poderoso meio para esse sucessivo progresso, insiste Rousseau, é dado pela educação. A educação tem um vínculo com a natureza, o que se constitui uma postura sensualista²⁵ (sensibilidade) e só depois é elevada ao aspecto intelectual.

Com o Emílio, há a educação de um menino, mesmo que imaginário, ou o próprio ser humano. A cada etapa da sua vida são dadas novas lições, que não consistem apenas em conteúdos, e também novos procedimentos para lidar com si mesmo e sua natureza em formação. Rousseau traz uma novidade pedagógica: concebere a formação de uma pessoa por seus desejos, mentalidade, uso da autonomia e reflexão. Para tanto, destaca a importância do educador, por intermédio da tarefa de propiciar, pelo ensino emancipatório, a educação do homem bom. Outro viés de pensamento rousseauiano contempla a proposta de que as forças naturais originam a liberdade e, para tanto, o verdadeiro trabalho educacional consiste em estimular o desenvolvimento dos sentimentos positivos da autonomia do aluno. “Negarão que a criança tem a força que atribuo. Eis a filosofia de gabinete; eu apelo para a experiência [...]” (ROUSSEAU, 1995, p. 173). A educação tem como alicerce um objetivo prioritário: deve ser a formação do equilíbrio, da evolução sadia dos sentimentos, destacando a importância do desenvolvimento da personalidade individual do aluno. Educar pressupõe método, direção, orientação.

A sugestão educacional não pretende ser apenas uma expressão objetiva da realidade, mas também orientadora. “Antes de observar é preciso criar regras para as observações; é preciso uma escala para as medidas que tomamos [...]” (ROUSSEAU, 1995, p. 553). Em suma, a reflexão pedagógica de Rousseau vai muito além de questões didáticas, metodológicas, pois também tem suas finalidades políticas e enaltece uma educação que priorize os sentimentos e desenvolva os sentidos. Para tanto, a educação negativa já citada em capítulo anterior, ou seja, até os 12 anos a criança deve ser protegida da verbalização que limita a liberdade e que não a torna capaz de discernir as coisas. De outra forma, preservar o coração do vício e o espírito contra o erro. As lições verbais, o atributo do questionamento, da

²⁵ Os sensualistas (John Locke e Rousseau) estão convencidos de que as ideias de nós, seres humanos, provêm dos sentidos e que o ensino deveria ocorrer mais por meio das observações da realidade e experiência, do que pela supremacia dos livros e das palavras.

análise dos textos e do entendimento das palavras se dá a partir dos 12 anos, quando já se é capaz de filosofar, julgar o que está sendo dito. Assim evita-se uma submissão ao discurso do adulto, a ser dependente e escravo de suas instruções.

O ato educativo é compreendido como a ideia rousseauiana apresenta, isto é, como um lugar na educação que considera o ensino imprescindível para habilitar uma pessoa a se manter em posse de suas ideias, reflexões, análise crítica. Outro aspecto importante é pensar que ensinar a todos e, para isso, ter uma concepção educacional e filosófica, é um processo decisivo na educação. Para tanto, é preciso ter a noção de acesso ao ensino, a ideia de compreensão da possibilidade de aprender, da seleção de conteúdos que sejam determinadas pelo professor como fundamentais, na composição de um currículo que se adeque à realidade da comunidade escolar sem prejuízo e barateamento na formação do aluno.

Nesse sentido, a partir dos questionamentos colocados nas entrevistas e questionários apresentados aos educadores, é perceptível que o contato com a teoria educativa rousseauiana ainda está distante da realidade em que estão inseridos o educador e o educando, pois em muitos momentos desde a formação inicial do educador nas universidades em muitos momentos, como detectamos, as leituras educacionais e trabalhos, a partir dessa teoria são muito rápidos e sem muitos aprofundamentos. No universo pesquisado de três professores, licenciados, dois em filosofia e outro em geografia, apenas dois tiveram contato com essas atividades em disciplinas como: História da Filosofia e Filosofia da Educação, porém faltando aprofundamentos em categorias necessárias para o pensar pedagógico rousseauiano, como autonomia, educação negativa, estado de natureza, entre outras.

Ao apresentarmos os questionários para a coleta de dados, trouxemos as seguintes questões que visavam perceber o envolvimento desses educadores em sua prática com essas categorias:

- a) Durante a graduação, teve contato com a teoria educacional rousseauiana? em que período? Qual disciplina?
- b) Como você poderia aplicar a teoria educacional rousseauiana?
- c) Sobre a filosofia educativa rousseauiana qual o seu entendimento sobre essa teoria filosófica? Você percebe dentro de sua prática algum reconhecimento dessa teoria que busca a autonomia do aluno e do educador?

O que detectado a partir desses questionamentos é que como lidamos com Filosofia, temos uma maneira própria de lidar com os conteúdos e as práticas em sala de aula. Articulação das teorias e práticas, textos, o estudo das 'Filosofias' para que não se corra o risco da doutrinação, o aprender a perguntar a desconfiar das respostas dadas, um exercício ao vasto campo de possibilidades diante do qual o pensamento filosófico nos coloca. A Filosofia

é uma área de conhecimento que propicia o pensar, o escrever, o ler de maneira crítica, reflexiva em busca do conhecimento. Por isso, a importância do filosofar, de ensinar os conteúdos, de apresentar os filósofos, de delimitar o problema dos textos e explicitar as dúvidas a eles referidos. O filosofar significa adquirir a capacidade sistemática, metódica e autônoma de enfrentamento de determinados problemas que só a Filosofia detecta. Quanto ao pesquisado junto aos docentes, analisamos que em muitos momentos falta uma metodologia própria para pensar o trabalho em sala de aula, materiais didáticos, tempo para organizar atividades que possam possibilitar o entendimento da teoria rousseauiana, e a questão da autonomia do aluno, muitas vezes ficam à espera das ordens, regras para poderem fazer algo, sem o devido entendimento do que realmente seja autonomia, pois a lei dada a si mesmo, para pensar e agir autônomo fica em segundo plano.

Outras considerações possíveis fica no tocante a apropriação das categorias para a prática docente, pois ainda os cursos de graduação de Filosofia ainda deixam para os últimos períodos a atenção à prática docente, porém detecta-se a urgência da reversão dessa questão, pois a formação dada é para o lecionar em escolas, que preparadas ou não absorverão esses profissionais e que em muitos momentos farão na prática o entendimento, ou não, das categorias educativas de Rousseau ou de outros filósofos que tratem da questão educacional. Cabe ao professor de Filosofia saber o lugar que o ensino dessa disciplina ocupa na escola, sua importância.

Outras possibilidades encontradas foram na utilização dessa teoria, alguns disseram da importância, mas não aprofundaram, pois alguns disseram faltar o entendimento das atividades educacionais no *Emílio*, ou mesmo não terem o contato na universidade, pois poderiam até melhorar o trabalho educativo com seus alunos, como numa busca de entendimento das reais necessidades dos alunos, faixa etária, jogos, brincadeiras, etc.

4.3 Mapeamento da quantidade dos docentes na cidade de Alcântara-MA

Os participantes dessa pesquisa foram os docentes de filosofia do Ensino Médio e Técnica da Rede Estadual e do IFMA/CAMPUS Alcântara, com ênfase na prática educativa, como grupo amostral, grupo de 3 profissionais, duas professoras e um professor. Sendo as duas da Rede Estadual de Ensino, as duas contratadas, havendo uma inversão nas práticas, uma tem formação em filosofia e trabalhou com a disciplina de Sociologia. Foi utilizado como instrumento, a observação não participante, que segundo Eva Maria Lakatos se dá quando o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela, presencia o fato, mas não participa dele (LAKATOS,

2003). Além disso, serão realizadas entrevistas semiestruturadas, com questões predefinidas, porém, será mantida a liberdade para que surjam outros questionamentos no decorrer da entrevista. Para Manzini, a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (MANZINI, 2004).

Ao curso de quatro meses, de setembro, outubro, novembro e dezembro, junto a escolas e docentes em Alcantara- MA, foram feitas as entrevistas (sócio-econômico e étnico-cultural), para saber o público a que se destina, quantos/as professoras/es estão trabalhando nas Escolas da Rede Estadual de Ensino e do IFMA/ CAMPUS ALCÂNTARA. O que foi detectado durante esse período um percentual de três professores na cidade, sendo dois no Estado, contratados, de um de graduação diversa de Filosofia, pós-graduada, lecionando a disciplina de Filosofia, enquanto outra, graduada em Filosofia, estudando outra graduação, lecionando Sociologia. No tocante à educação no Instituto Federal do Maranhão- Campus Alcântara, apenas um professor para a demanda do Ensino Médio integrado ao curso técnico, graduação. Fazendo mestrado em Filosofia em São Luís, sem pedir afastamento.

Constatou-se ainda, que enquanto a Instituição Federal oferece-se estrutura compatível com as demandas do corpo discente e docente, recursos para o trabalho docente e auxílios, incentivos, percebe-se na Rede Estadual ainda a falta de estrutura, como sala de vídeo, laboratórios para atividades em Ciências Humanas, em muitos momentos, até para as disciplinas ditas práticas. No caso, da escola de tempo integral sediada na cidade, há dois laboratórios para as práticas de química, matemática, biologia e física, biblioteca, banheiros, armários para alunos e professores guardarem seus materiais didáticos.

No caso das demais disciplinas, usa-se normalmente as salas de aula, auditório ou a quadra, que normalmente a disciplina de ed. Física, a partir de seu docente, com as aulas práticas, torneios, etc., é quem ocupa esse espaço. Visualizado que de 12 salas de aula, 9 foram ocupadas para as aulas de rotina das disciplinas. Funcionando o dia todo, salvo a alternância de horários entre uma disciplina e outra.

Diferente da sede, o anexo dessa escola, Centro de Educação Quilombola Prof Aquiles Batista Vieira (21358206) - Anexo I - OITIUA o prédio utilizado é do município intitulada Escola Municipal “Duque de Caxias”, cedida para o Ensino Médio apenas no horário noturno, contando com 5 salas, banheiros feminino e masculino, não tem biblioteca, sala de informática, pátio, cantina, bebedouros. Escola que passou por reforma, contudo está

com a estrutura precisando de reforma e requalificação. Os docentes sentem na atividade docente esse descaso, pois o lanche normalmente não tem, algumas vezes por falta de profissional para fazer a alimentação para os alunos, tanto o noturno da sede, quanto o do anexo, merendeiras não foram disponibilizadas pelo Estado, o que dificulta mais o acesso a uma alimentação, o que se nota é que o alunado que vem de longe acaba penalizado, dos povoados mais distantes.

O percurso identificado dos profissionais de filosofia nas instituições de ensino médio de Alcântara/MA, analisando a política adotada nessas instituições e os depoimentos dos referidos profissionais. Por isso, pretende-se seguir os ensinamentos de Bardin (2011) que propõe e que a análise de conteúdos e desenvolva seguindo três etapas básicas: a pré-análise, que consiste na organização dos dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa; a exploração da matéria, através da codificação dos dados, bem como a definição de um sistema de categorias; e o tratamento dos resultados por meio de processos de interferência e interpretação. A partir da coleta de dados através dos questionários e das entrevistas semiestruturadas, organizar o que se descobriu junto aos docentes a partir de suas práticas e metodologias utilizadas em sala de aula, fazer a confrontação dos dados, estabelecer alguns gráficos e por fim uma análise comparativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Rousseau é sabidamente uma referência imprescindível a quem quer que se dedique a pensar a educação. A retomada deste autor no presente texto visa pensar elementos da filosofia de Rousseau que possam auxiliar a atividade do ensino numa perspectiva que colabora para a efetiva autonomia, tanto a discente quanto a docente. Não nos propusemos à formulação de algo parecido com o um manual prático de educação, o próprio Rousseau já nos alertava acerca do seu *Emílio*, negando-o enquanto um manual. A intenção final é nos dispormos de alguns elementos que sirvam como contribuição para o nosso repertório teórico que lidará com a atividade do ensino.

A liberdade que Rousseau visa no ato educativo não pode se desvincular de maneira alguma da concepção deste conceito na esfera política, isto é, no âmbito público. Ele é um teórico da “liberdade de si”, mas esta autonomia não corresponde à uma omissão (ou mera observação) por parte daquele que se dedica

tarefa de ensinar. Não há nada mais pernicioso para a autonomia nos moldes rousseauianos do que a mentalidade do *laissez-faire*. Liberdade é se submeter à lei que o próprio sujeito se dá.

Podemos perceber que “*Emílio*” pode contribuir para melhorar a educação das modalidades (infantil, médio) atual principalmente na formação de professores. Apesar dos grandes avanços tecnológicos que acarretaram várias consequências para a educação e por isso devemos pesquisar e repensar a educação. A educação no nível médio deve possibilitar que o/ a adolescente seja educada para pensar e não somente reproduzir o que já está configurado pela sociedade. Não tornar-se um ser sem limites, sem liberdade e sem condições morais.

Perceber as necessidades da criança é tarefa do adulto garantido a sua sobrevivência, ao mesmo tempo em que a educação natural na infância venha complementar o desenvolvimento da sua potencialidade, a formação de valores morais como princípio fundamental para a integração e participação ao convívio social.

Rousseau, no *Emílio*, apresenta um método educacional que visa o respeito a natureza do aluno, a própria experiência como grande formadora do conhecimento, entendendo cada faixa-etária com aspectos educacionais específicos.

A tônica da abordagem educacional rousseauiana é a ideia de uma educação que traz consigo a relação professor-aluno, ou seja, o educador tem um papel, além da educação do aluno, a função de respeitá-lo em sua integridade no desenvolvimento das suas aptidões, no curso natural e ordenado do seu raciocínio e seus sentimentos. Cabe ao educador impedir que

as condições e circunstâncias atrapalhem a sua autoeducação. Uma educação que, portanto, não visa forçar, controlar este aluno, mas permitir que ele exerça suas atividades de maneira livre, autônoma.

A educação rousseauiana é um processo aberto, isto é, conhecemos o ponto de partida de cada um, mas não sabemos o ponto de chegada. Este depende de talentos, aptidões, oportunidades, de fatores que favorecem ou obstaculizam o desenvolvimento.

Não sei de nenhum filósofo ainda que tenha sido bastante ousado para dizer: eis o termo a que o homem pode chegar e não pode ultrapassar. Ignoramos o que nossa natureza nos permite ser; nenhum de nós mediu a distância que pode haver entre um homem e outro. (ROUSSEAU, 1995, p. 42)

Essa distância é o espaço em que se realiza a educação. Para Rousseau, a autonomia é mais do que uma possibilidade. É obrigação: “Ninguém está isento do primeiro dever do homem, ninguém tem o direito de confiar no juízo de outrem [...]” (ROUSSEAU, 1995, p. 417). A maneira como se educa, ou seja, os procedimentos, a metodologia utilizada para a formação humana, para a reflexão crítica e filosófica, implica na questão: Quais métodos e metodologia são adequados para o ensino de Filosofia? Os problemas e questões sobre o ensino de Filosofia e sua contribuição no currículo escolar, bem como os procedimentos didáticos utilizados pelo professor em sala de aula estão diretamente vinculados aos problemas da educação, do conhecimento, da formação do ser humano e de sua autonomia para pensar.

A possibilidade de pensar uma educação filosófica que vá além do mero formalismo, mas que não perca sua essência, seu rigor filosófico atuante no processo educativo, a necessidade de considerar os sujeitos da educação, alunos que anseiam pelo saber e pelo espaço da educação. A Filosofia nos colégios deve ser vista e concebida como um projeto em que o conhecimento se faz presente para contribuir, de maneira significativa para a formação dos alunos aí presentes.

Nesse sentido, a Filosofia também pode ser considerada como um processo que se aprende na medida em que se pratica (uma alusão ao pensamento rousseauiano). É pela educação filosófica que somos convidados a filosofar com a Filosofia e com os filósofos. O que engloba também as publicações, os debates, os relatos das experiências vividas pelos professores, dentro e fora da sala de aula, em atividades práticas que divulgam, transmitem a Filosofia. A partir da pesquisa feita podemos concluir que é de suma importância a presença de professores atuantes, autônomos e capazes de realizarem na prática um ensino permeado da coerência entre o falar e o fazer, respeitando a si e ao aluno que está na sala de aula, respeitando as práticas sociais, a relação com outros saberes, não pensar o ensino apenas

como uma resposta a ser dada devido as exigências de uma época, mas numa articulação com o mundo e a cultura em que se está inserido.

REFERÊNCIAS

- ARIES, Phillipe. *História Social da Criança e da família*. 2. ed. Tradução: Dora Flaksman. Editora Guanabara. Rio de Janeiro: 1986.
- BARBOSA, C. L. A. *A filosofia no ensino médio e suas representações sociais*. Niterói. 181 p. Tese (Doutorado em educação-área Cotidiano Escolar) – Universidade Federal Fluminense, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOTO, C. **A instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.
- DALBOSCO, C.A. **Educação natural em Rousseau: das necessidades das crianças e dos cuidados dos adultos**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- CRESWELL, John. **Projeto de Pesquisa: Métodos quantitativos, qualitativos e mistos**. 2. ed. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CASSIRER, E. **A questão Jean-Jacques Rousseau**. Tradução de Erlon José Paschoal. São Paulo: UNESP, 1999.
- CERLETTI, A. Ensino de filosofia e filosofia do ensino filosófico. *In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.). Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CERIZARA, B. **Rousseau: a educação na infância**. São Paulo: Scipione, 1990.
- COÊLHO, I. M. Filosofia e educação. *In: PEIXOTO, A. J (org.). Filosofia, educação e cidadania*. Campinas: Alínea, 2001. p. 19-70.
- CARVALHO, M.; CORNELLI, G. (Org.). **Ensinar filosofia: v. 1**. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013. p. 113-153.
- COSTA, João Cruz. A situação do ensino filosófico no Brasil. *In: Panorama da História da Filosofia no Brasil*. São Paulo: Cultrix, 1959.
- DALBOSCO, C.A., (Org.) **Filosofia e Educação no Emílio de Rousseau: o papel do educador como governante**. Campinas, SP: Edições Loyola, 2011.
- DALBOSCO, C.A., **Condição humana e educação do amor-próprio em Jean-Jacques Rousseau**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016.
- DENT, N.J.H, **Dicionário de Rousseau**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1996.
- DOLZOL, Marlene de Souza. **Rousseau: Educação, a máscara e o rosto**. Petrópolis: RJ. Vozes, 2006.
- _____, Marlene de Souza. **Da figura do mestre**. São Paulo: EDUSP e Autores Associados, 2003.
- FAVARETTO, C. Sobre o ensino de Filosofia. *In: Revista da Faculdade de Educação, USP*. 19, Jan./Jun. 1993. p. 97-102.
- _____, C. A filosofia e o seu ensino. *In: CARVALHO, M.; CORNELLI, G. (Org.). Ensinar filosofia: v. 2*. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013. p. 19-36.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

- GALLO, S.; COHAN, Walter Omar (org.) **A filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- GELAMO, Rodrigo Peloso. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade**: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- GIL, Antonio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed., São Paulo: Atlas, 2002.
- GONTIJO, P.; VALADÃO, Erasmo Baltazar. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 285-303, set. /dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 set. 2018.
- GUIDO, H.; GALLO, S.; KOHAN, W. O. **Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do ensino de filosofia**: história, temas e problemas. Cuiabá: Central de Textos: 2013.
- HORN, Geraldo Balduino; TEIXEIRA, Luciana da Silva. **Didática do Ensino de Filosofia**: pressupostos teóricos metodológicos. Curitiba: 2017.
- MATTAR, A. M.; TOMAZETTI, E. M.; DANELON, M. Filosofia como disciplina escolar. In: CARVALHO, M.; CORNELLI, G. (Org.). **Ensinar filosofia**, v. 1. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013. p. 113-153.
- MORAES, Amaury. **A importância da didática para (a formação de) o professor de Filosofia**. São Paulo: FEUSP, 2001.
- NAVIA, R. O ensino médio de filosofia nas presentes condições culturais e sociais de nossos países. In: **Filosofia e ensino**: a filosofia na escola. p. 278-290.
- NÓVOA, António. **Relação Escola-Sociedade**: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel V.; RIBEIRO, Ricardo; BARBOSA, Raquel; GEBRAN, Raimunda (Org.). Formação de Professores. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998 (Seminários e Debates). p. 19-39.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a uma prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. **Os mestres de Rousseau**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.
- GALLO, S. **Ensino de filosofia**: avaliação e materiais didáticos. Ministério da Educação, Brasília. 2010.
- GALLO, Silvío. **Metodologia do ensino de filosofia**: Uma didática para o ensino médio. São Paulo: Papyrus, 2012.
- GHEDIN, E. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**, 2. ed. São Paulo. Cortez, 2009.
- KOHAN, W. O.; KENNEDY D. **Filosofia e infância**: possibilidades e um encontro. 2. ed. Rio de Janeiro. Vozes, 2000.
- _____, W. O.; WAKSMAN V. **Filosofia para Crianças**: na prática escolar. 3. ed. Rio de Janeiro. Vozes, 2000.
- MARUYAMA, Natália. **A contradição entre o homem e o cidadão**: consciência e política segundo J.-J. Rousseau. São Paulo: Humanitas: Fapesp, 2001.
- NASCIMENTO, Milton Meira do e NASCIMENTO, Maria das Graças de Souza. **Iluminismo**: a Revolução das Luzes. São Paulo: Editora Ática, 2004.
- BRASIL, **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. MEC/SE-MTEC, Brasília: MEC, 2006.

- PAIVA, Wilson. **A formação do homem no Emílio** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 323-333, maio/ago. 2007.
- PISSARRA, Maria Constança Peres. **Rousseau: a política como exercício pedagógico**. São Paulo: Editora Moderna, 2002.
- PLATÃO. **A República**. Tradução: Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2000.
- PAIVA, Wilson Alves de. **A formação do homem no Emílio de Rousseau**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n.2, p. 323-333, maio/ago. 2007.
- Pedagogia da Alternância, **Rev. Nova Escola**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2924/pedagogia-de-alternancia-na-educacao-rural>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- POSSA, Leandra Bôer. **Metodologia da Pesquisa**. In: SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.) Curso de Especialização à Distância em Educação Especial. Santa Maria. UFSM, CE, 2008.
- ROUANET. P.S. **As razões do Iluminismo**. Companhia das Letras. São Paulo: 1987.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **As confissões** (2 v.). Tradução de Rachel de Queiroz. 2. Ed. São Paulo: Atena Editora, 1959.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1992.
- ROUSSEAU. **Ensaio Sobre a Origem das Línguas**. Do Contrato Social. Tradução: Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- ROUSSEAU. Jean-Jacques. **Considerações Sobre o Governo da Polônia e sua Reforma Projetada**. Tradução e notas: Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
- RUSSELL, B. **Ensaio céticos**. Tradução de: de Marisa Motta. Porto Alegre: L&PM, 2008.
- SALLA, F. **O Pisa além do ranking: um retrato dos resultados e das questões do exame de leitura mostra em que precisamos avançar**. **Revista Nova Escola**. n. 240, p.76-80, mar. 2011.
- SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro. DP&A Editora, 2001.
- SOARES, W. L. O. **Um estudo sobre os desafios de ensinar filosofia nas escolas com ensino médio na cidade de Barbacena/MG**. São João Del Rei. 85 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação - Universidade Federal de São João Del Rei, 2012.
- SOUSA. K. P.A. A Filosofia no Ensino Médio: alguns desafios. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 195, Ago. 2017. Ano XVII – ISSN 1519.6186. Disponível em: <https://www.academia.edu>. Acesso em 20 jan. 2019.
- STREK. Danilo. R. **Rousseau e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- TODOROV, T. **Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana**. v.1. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- TOMAZETTI. E. M., Filosofia no ensino médio e seu professor: algumas reflexões. **Revista Educação**, v. 27 - nº 02 – 2002. Acesso em 20 out. 2018.
- _____. Filosofia como disciplina: entre a instituição, a vigilância e o pensar filosófico. In: JÚNIOR, L. A. S.; BIELA, J (Org.). **Filosofia no ensino médio: desafios e perspectivas**. Natal, RN: EDUFRN, 2012. p. 37- 49.

Pedagogia da Alternância. **Rev. Nova Escola**. Disponível em:
<https://novaescola.org.br/conteudo/2924/pedagogia-de-alternancia-na-educacao-rural>. Acesso em: 10 fev. 2019.

APÊNDICES

APENDICE A – Questionários aplicados

1. 1- IDENTIFICAÇÃO DO/A DOCENTE

2. 2 Perguntas direcionadas: 1)Qual o seu objetivo em cursar a licenciatura em filosofia?

3. 2) • A licenciatura em filosofia foi uma escolha, fez outra graduação nesse período, ou foi a última opção?

4. 3) O que é ser professor (a) de filosofia?

5. 4) • Como você entende no contexto atual sobre o exercício docente e no Ensino Médio/ Técnico/ Superior e em Alcântara?

6. 5) Dentro do seu itinerário acadêmico em que momento você despertou para a docência? Explique:

7. 6) A proposta Curricular do IFMA/ Rede Estadual de Ensino está em consonância à prática docente dos professores da rede, dos outros Institutos de Ciência e Tecnologia? Cite os pontos positivos e negativos:

8. 7) • Sobre a filosofia educativa rousseuniana qual o seu entendimento sobre essa teoria filosófica? Você percebe dentro de sua prática algum reconhecimento dessa teoria que busca a autonomia do aluno e do educador?

9. 8) • Dentro da estrutura do Instituto?Escola você observa que a Gestão contribui para a autonomia e desenvolvimento pessoal e do aluno?

10. 9) A prática educacional dentro do ambiente escolar prepara para a vida os alunos? Explique:

11. 10) Relate sua rotina como professor/a em suas aulas no Instituto Federal de Educação /Campus Alcântara.

1. 1. Sexo

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
 Feminino
 Outro: _____

2. 2. Idade

Marque todas que se aplicam.

- 25 a 30
 45 a 50
 50 a 55

3. 3. Estado Civil:

Marque todas que se aplicam.

- Solteiro/ a
 Casado/a
 Divorciado
 Vivo com companheira
 Vivo com companheiro
 Viúvo/a

4. 4. Naturalidade:

Marcar apenas uma oval.

- Brasileiro/a
 Estrangeiro/a
 Naturalizado(a)

5. 5. Em seu município de origem você morava na região:

Marcar apenas uma oval.

- Zona Urbana
 Zona Rural

6. 6. Município em que mora hoje:*Marcar apenas uma oval.*

- Alcântara
 Bequimão
 São Luis
 Povoado de Alcântara

7. 7. Em que localidade da cidade seu domicílio se encontra

8. 8. Com quem você mora?*Marcar apenas uma oval.*

- Pais
 Cônjuge
 Companheiro (a)
 Sogros
 Parentes
 Amigos
 Sozinho/a

9. 9. Atualmente você:*Marcar apenas uma oval.*

- Apenas estuda
 Trabalha e estuda
 Está desempregado (a)
 Apenas trabalha
 Está de licença ou incapacitado de estudar / trabalhar
 Outro: _____

10. 10. No seu domicílio há (quantos?)*Marque todas que se aplicam.*

- Aparelho de Som
- Televisão
- DVD
- Geladeira
- Freezer
- Máquina de lavar roupa
- Computador (micro, laptop ou notebook)
- Telefone fixo
- TV por assinatura
- Automóvel
- Motocicleta

11. 11. Você participa de alguma destas atividades*Marcar apenas uma oval.*

- Capoeira, judô, karatê ou outras lutas
- Futebol, vôlei, basquete, natação ou outros esportes
- Atividades artísticas ou culturais (artes cênicas, dança, atividades circenses, artes musicais, literatura, artesanato, artes visuais, etc.)
- Não participo.

12. 12. Com que frequência você tem acesso e/ou utiliza estes meios de informação (Televisão, rádio, tv, jornal, revistas, Internet, rádio AM e FM)?*Marque todas que se aplicam.*

- Diariamente
- Quase diariamente
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

13. 13. Quantos livros em média você costuma ler por ano?*Marcar apenas uma oval.*

- De 6 a 10 livros
- De 11 a 15 livros
- De 2 a 5 livros
- Um livro
- Nenhum

14. 14. Com que frequência você: Vai ao cinema Vai ao teatro Vai ao estádio Vai ao museu Vai ao shopping Vai ao parque Assiste a shows/concertos Pratica esportes Vai a bares/danceterias

Marque todas que se aplicam.

- Semanalmente
 Ao menos 1 vez por mês
 Ao menos 1 vez por ano
 Menos que 1 vez por ano
 Nunca

15. 15. Em relação à cor da pele, você se considera:

Marcar apenas uma oval.

- Brando
 Pardo
 Preto
 Amarelo (oriental)
 Vermelho (indígena)
 Prefiro não declarar

16. 16. Entre seus familiares, há pessoas que tem a cor da pele diferente da sua?

Marcar apenas uma oval.

- Sim, uma
 Sim, algumas
 Sim, a maioria
 Não

17. 17. Você identifica algum preconceito de ordem étnica na sociedade brasileira?

Marcar apenas uma oval.

- Não
 Sim, contra afro-descendentes
 Sim, contra indígenas
 Sim, contra nordestinos

18. 18. Você acredita que as formas de preconceito étnico (por cor da pele ou Estado de origem) no Brasil

Marcar apenas uma oval.

- Ainda são muito fortes e prevalentes, e não vão mudar
 Ainda são muito fortes e prevalentes, mas estão diminuindo
 Não são mais tão prevalentes, o preconceito tem diminuído consideravelmente
 Não são mais tão prevalentes, mas ainda vai demorar muito tempo para diminuir
 Quase não há mais preconceito
 Não há preconceito

19. **19. Você já foi vítima de algum tipo preconceito de ordem étnica (por causa da cor da sua pele ou do seu Estado de origem)?**

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

20. **20. (Apenas Mulheres) Você já sofreu algum tipo de preconceito pelo fato de ser mulher?**

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

21. **21. (Apenas Homens) Você se considera machista?**

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

22. **22. Em relação à orientação sexual, você se considera:**

Marcar apenas uma oval.

- Heterossexual (sinto atração apenas por pessoas do sexo oposto)
 Bissexual (sinto ou já me senti atraído por homens e mulheres)
 Homossexual (sinto atração apenas por pessoas do mesmo sexo)
 Transexual ou transgênero (não me identifico com o meu sexo biológico)
 Prefiro não declarar

23. **23. Você acredita que as formas de preconceito em razão de orientação sexual no Brasil**

Marcar apenas uma oval.

- Ainda são muito fortes e prevalentes, e não vão mudar.
 Ainda são muito fortes e prevalentes, mas estão diminuindo.
 Não são mais tão prevalentes, o preconceito tem diminuído consideravelmente.
 Não são mais tão prevalentes, mas ainda vai demorar muito tempo para mudar.
 Quase não há mais preconceito.
 Não há preconceito.
 Não tenho opinião a respeito

24. **24. Você já foi vítima de algum tipo de preconceito por causa de sua orientação sexual?**

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Prefiro não declarar.

25. **25. Você se considera homofóbico (tem aversão a homossexuais)?**

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Prefiro não declarar.

APÊNDICE B – resultados da pesquisa

2) • A licenciatura em filosofia foi uma escolha, fez outra graduação nesse período, ou foi a última opção?

3 respostas

Primeira opção: geografia.

Cursei antes História, Psicologia, entretanto sem conclusão.

Foi primeira, não fiz outra graduação.

3) O que é ser professor (a) de filosofia?

3 respostas

Ter mais conhecimentos na área, refletir melhor, discutir, pensar.

É estimular o senso crítico reflexivo, próprios da atividade humana e exercício da cidadania.

É gostar de ensinar e aprender.

4) • Como você entende no contexto atual sobre o exercício docente e no Ensino Médio/ Técnico/ Superior e em Alcântara?

3 respostas

Uma tarefa difícil, pois falta uma maior participação dos pais e do Estado.

Muito carente

Dentro da escola em tempo integral é preciso que se tenha preparo, técnicas para passar o conteúdo, pois os desafios são grandes.

5) Dentro do seu itinerário acadêmico em que momento você despertou para a docência? Explique:

3 respostas

Nos períodos finais da graduação.

Ao final do curso. Quando do contato com a prática em sala de aula.

No terceiro período, na disciplina Prática Investigativa no Ensino de Filosofia.

5) Dentro do seu itinerário acadêmico em que momento você despertou para a docência? Explique:

3 respostas

Nos períodos finais da graduação.

Ao final do curso. Quando do contato com a prática em sala de aula.

No terceiro período, na disciplina Prática Investigativa no Ensino de Filosofia.

6) A proposta Curricular do IFMA/ Rede Estadual de Ensino está em consonância à prática docente dos professores da rede, dos outros Institutos de Ciência e Tecnologia? Cite os pontos positivos e negativos:

3 respostas

Algumas coisas sim outras não.

Positivo é a abertura à novas ementas. Negativo é o pouco tempo em sala de aula.

Sim, positivos temos mais tempo para trabalhar com os alunos, negativos falta recursos para desenvolver melhor as atividades.

7) • Sobre a filosofia educativa rousseuniana qual o seu entendimento sobre essa teoria filosófica? Você percebe dentro de sua prática algum reconhecimento dessa teoria que busca a autonomia do aluno e do educador?

3 respostas

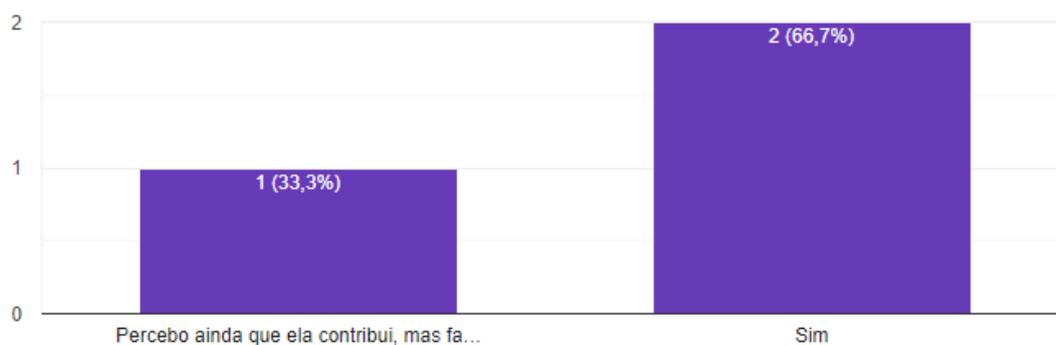
Conheço pouco, mas percebo a relevância dela para o trabalho a partir das fases de vida do alunado em geral.

Segundo o pouco conhecimento, acredito que possa contribuir como suporte para um melhor aprendizado.

Bom, ainda é pouco, mas percebo que é importante para as práticas e vivências em sala e fora dela.

8) • Dentro da estrutura do Instituto? Escola você observa que a Gestão contribui para a autonomia e desenvolvimento pessoal e do aluno?

3 respostas



9) A prática educacional dentro do ambiente escolar prepara para a vida os alunos? Explique:

3 respostas

Em alguns aspectos, mas ainda deixa a desejar, pois os conhecimentos, currículo fica voltado para conteúdos sem nexos com a realidade do aluno

Sim. Pois o exercício da atividade crítica reflexiva é um dos pressupostos para um desenvolvimento social e humano.

Sim, mas às vezes ficamos mais preocupados com as técnicas do que com a reflexão crítica, a postura diante da vida e das escolhas que o aluno precisa fazer.

10) Relate sua rotina como professor/a em suas aulas no Instituto Federal de Educação /Campus Alcântara.

3 respostas

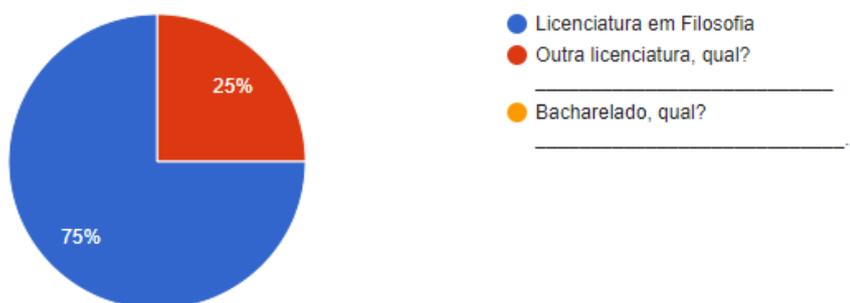
Preparar aulas, ministrar, selecionar textos, vídeos, atividades voltadas para a área de Filosofia, etc. Isso conforme as diretrizes organizadas pelo Estado.

Leitura de textos afins com a ementa.
Estudo das diretrizes conforme o ano de estudo
Escolha de atividades e textos correlatos
Preparação das aulas, com textos, vídeos, e o livro didático
Seleção de outros recursos
Aula expositiva dialogada

Preparar as aulas, ler textos filosóficos, investigar, questionar, dialogar com o alunado, avaliar o conhecimento através de avaliações objetivas e subjetivas.

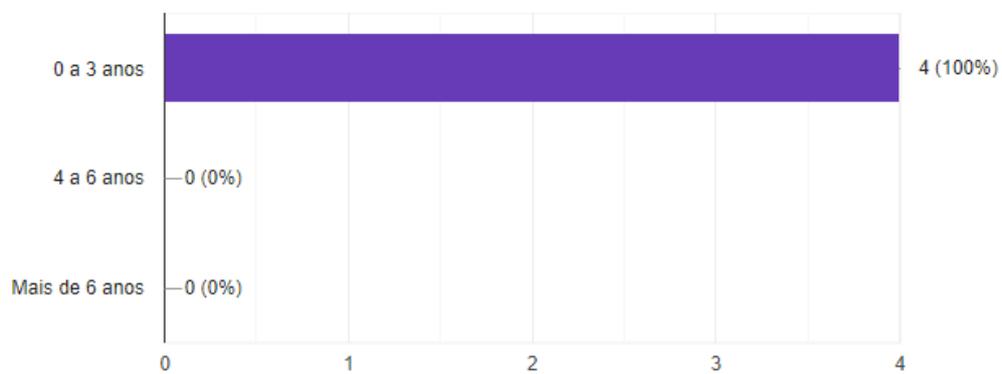
1) Qual a sua formação acadêmica?

4 respostas



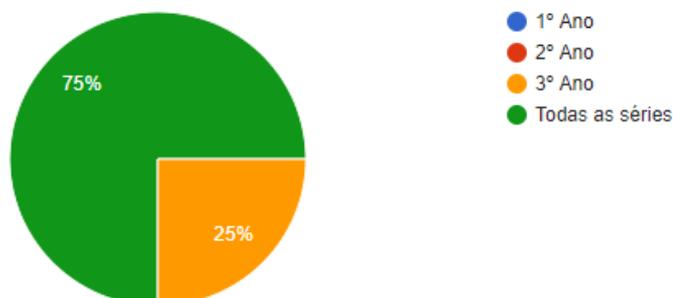
2) No IFMA- Campus Alcântara ou na Rede Estadual de Ensino, você leciona a quanto tempo?

4 respostas



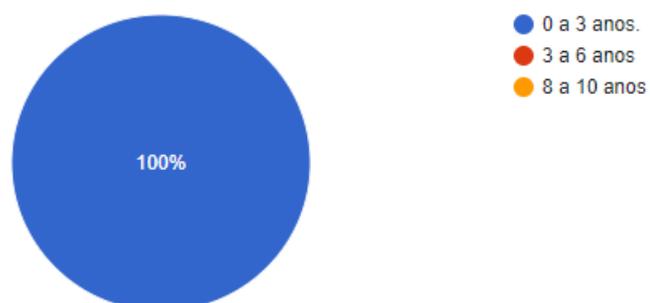
3) No ensino médio, você, atualmente, leciona com

4 respostas



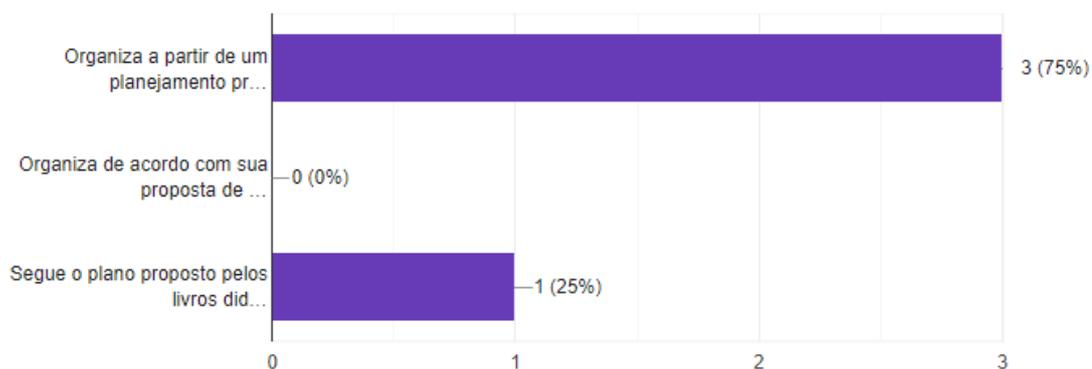
4) Nesta instituição de ensino (escola) você leciona a quanto tempo?

4 respostas



5) Com relação ao planejamento de suas aulas, você:

4 respostas



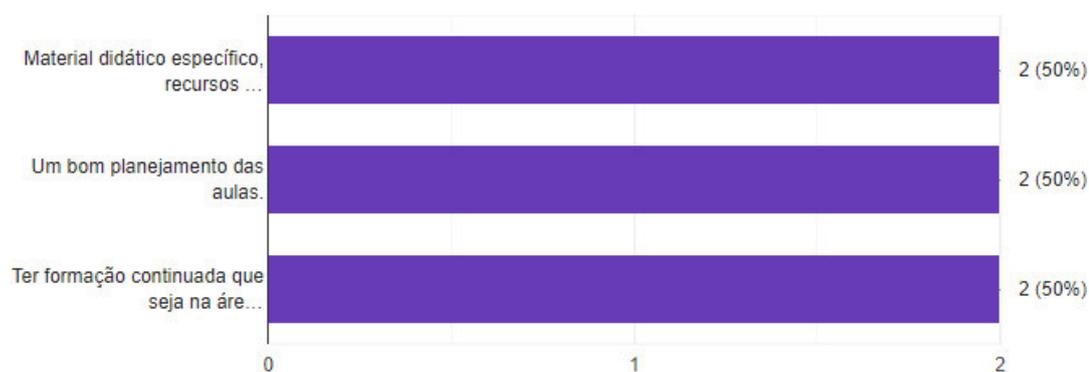
6) Marque as alternativas que você julga dificultar o seu ensino e consequentemente o aprendizado nas aulas de filosofia:

4 respostas



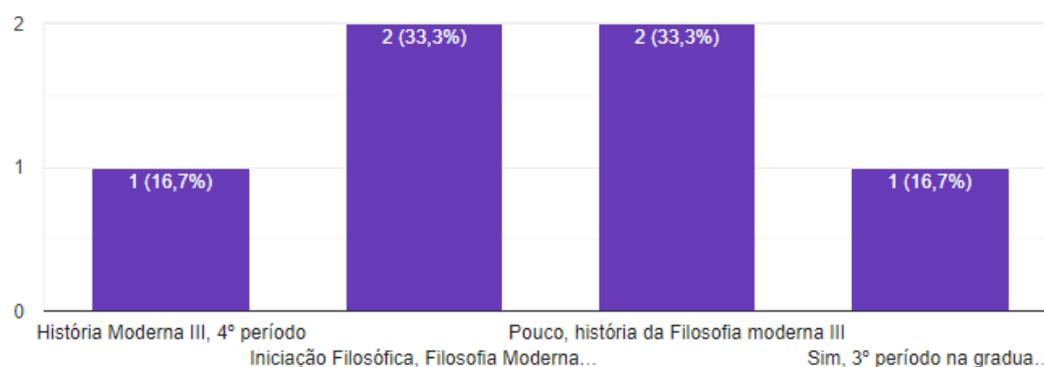
7. Existe, dentro da realidade educacional, possibilidades para a organização de estratégias para o Ensino de Filosofia que chame a atenção do alunado e organize sua ação e pensar mais autônomos:

4 respostas



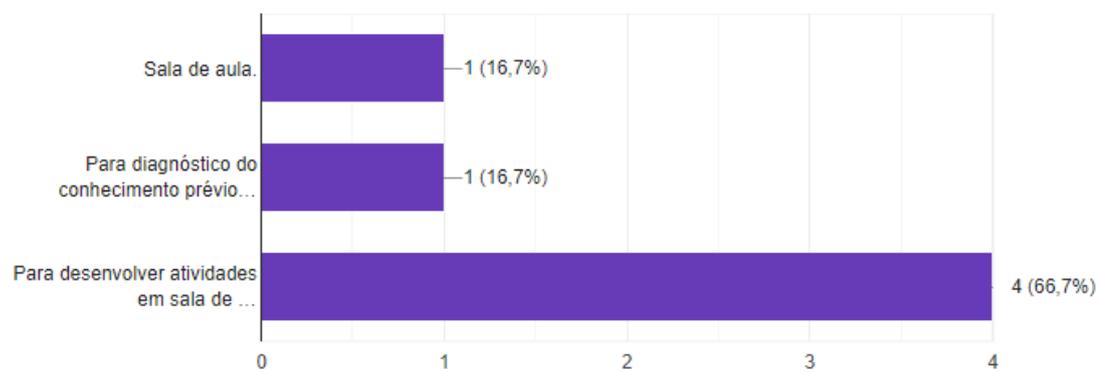
8) Durante a graduação, teve contato com a teoria educacional rousseauiana? Em que período? Qual disciplina?

6 respostas



9) Como você poderia aplicar a teoria educacional rousseauiana?

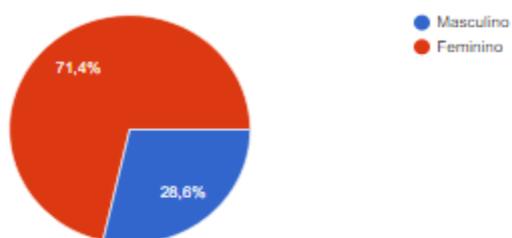
6 respostas



APÊNDICE C– gráficos do questionário socio econômico e étnico-cultural

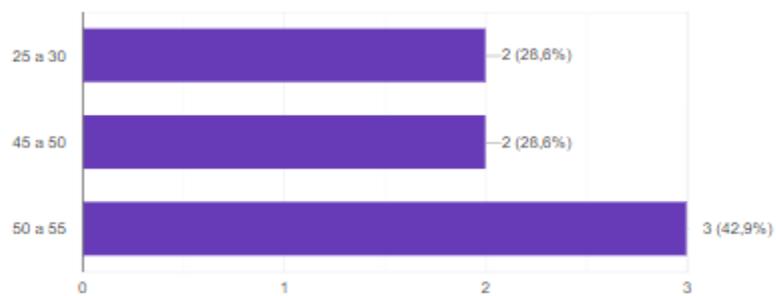
1. Sexo

7 respostas



2. Idade

7 respostas



3. Estado Civil:

7 respostas



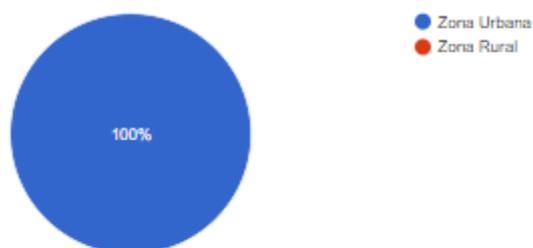
4. Naturalidade:

7 respostas



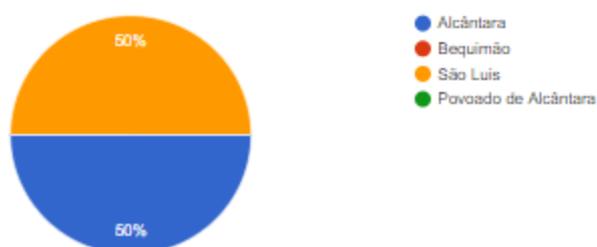
5. Em seu município de origem você morava na região:

4 respostas



6. Município em que mora hoje:

6 respostas



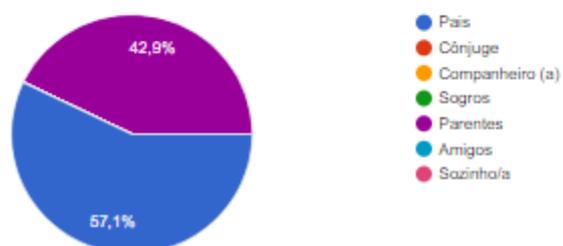
7. Em que localidade da cidade seu domicílio se encontra

7 respostas

Povoado Oitua
Calhau
Beiro do Calhau
Parque São José de Ribamar
Altos do Turu

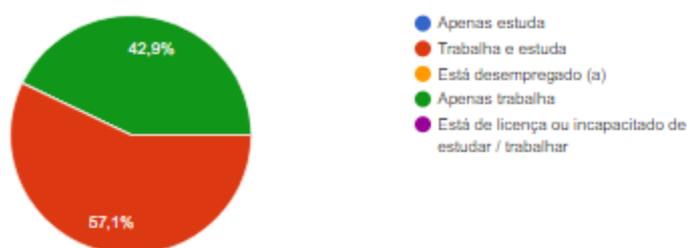
8. Com quem você mora?

7 respostas



9. Atualmente você:

7 respostas



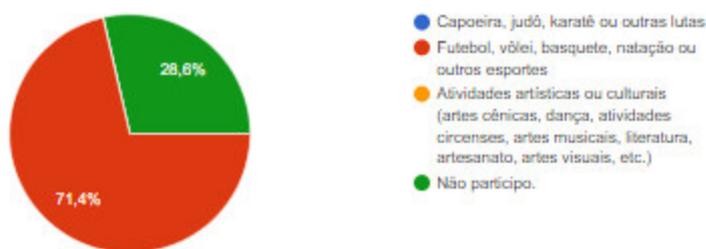
10. No seu domicílio há (quantos?)

7 respostas



11. Você participa de alguma destas atividades

7 respostas



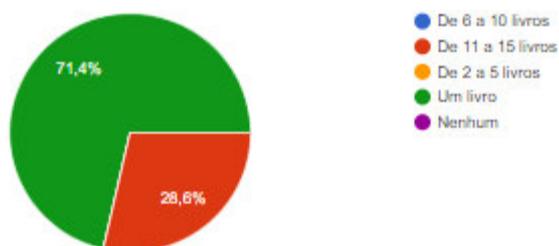
12. Com que frequência você tem acesso e/ou utiliza estes meios de informação (Televisão, rádio, tv, jornal, revistas, Internet, rádio AM e FM)?

7 respostas



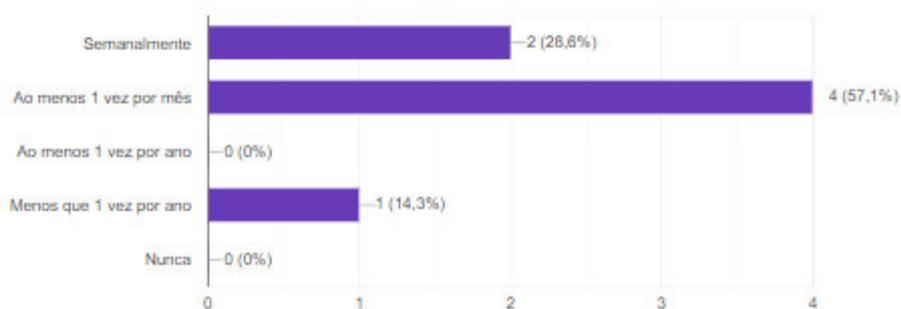
13. Quantos livros em média você costuma ler por ano?

7 respostas



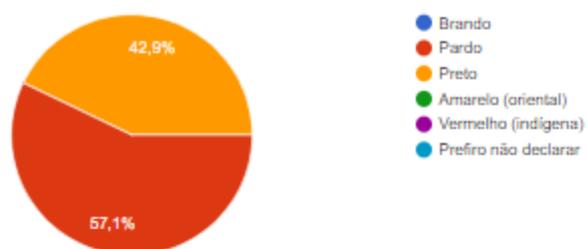
14. Com que frequência você: Vai ao cinema Vai ao teatro Vai ao estádio Vai ao museu Vai ao shopping Vai ao parque Assiste a shows/concertos Pratica esportes Vai a bares/ danceterias

7 respostas



15. Em relação à cor da pele, você se considera:

7 respostas



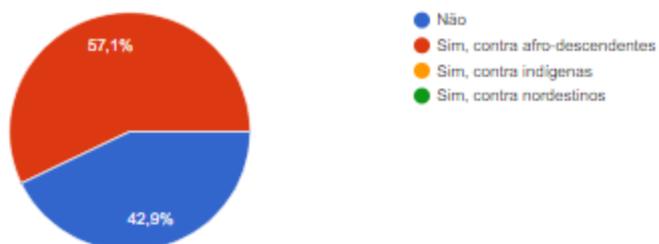
16. Entre seus familiares, há pessoas que tem a cor da pele diferente da sua?

7 respostas



17. Você identifica algum preconceito de ordem étnica na sociedade brasileira?

7 respostas



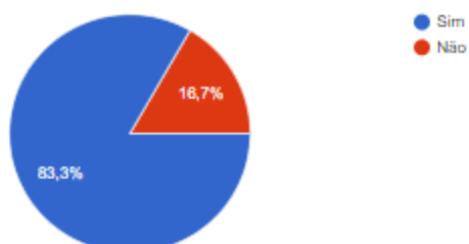
18. Você acredita que as formas de preconceito étnico (por cor da pele ou Estado de origem) no Brasil

7 respostas



19. Você já foi vítima de algum tipo preconceito de ordem étnica (por causa da cor da sua pele ou do seu Estado de origem)?

6 respostas



20. (Apenas Mulheres) Você já sofreu algum tipo de preconceito pelo fato de ser mulher?

4 respostas



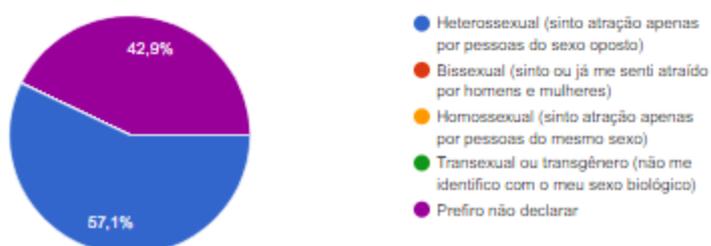
21. (Apenas Homens) Você se considera machista?

2 respostas



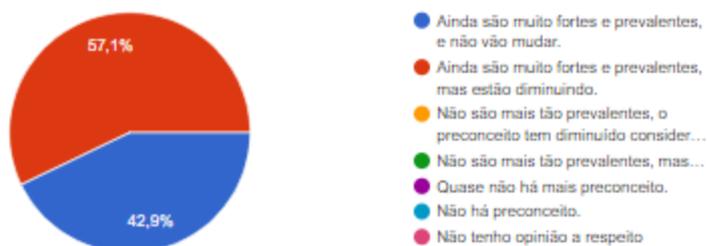
22. Em relação à orientação sexual, você se considera:

7 respostas



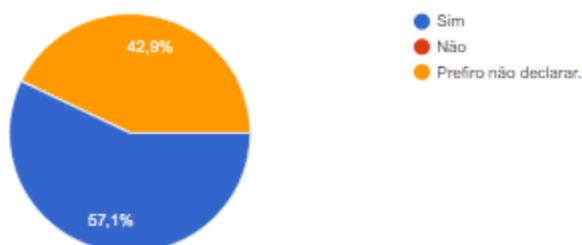
23. Você acredita que as formas de preconceito em razão de orientação sexual no Brasil

7 respostas



24. Você já foi vítima de algum tipo de preconceito por causa de sua orientação sexual?

7 respostas



25. Você se considera homofóbico (tem aversão a homossexuais)?

7 respostas

