



ARTÍCULO | ARTIGO

Fermentario N. 11, Vol. 1 (2017)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy

Faculdade de Educação, UNICAMP. www.fe.unicamp.br

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

Letícia Maria Passos Corrêa¹

Neiva Afonso Oliveira²

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões sobre o exercício do filosofar, mediado pelo Ensino de Filosofia, a partir da ótica rousseauiana. A tese defendida é a de que a teoria rousseauiana contribui para o exercício do filosofar, desenvolvido e/ou aprimorado a partir do Ensino de Filosofia, com vistas à formação humana dos educandos. É analisada qualitativamente, através de pesquisa bibliográfica, a obra de Jean-Jacques Rousseau, partindo em busca de elementos que possam nortear as questões que abrangem o entorno do Ensino

¹ É Doutora em Educação, (UFPel, 2017). Possui Mestrado em Educação (UFPel, 2012); Curso de Aperfeiçoamento em Pedagogia e Formação Social (UFPel, 2011) e Graduação em Licenciatura em Filosofia (UFPel, 2005). Atualmente, é Professora Substituta da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Professora Efetiva no Governo do Estado do Rio Grande do Sul. É autora do livro "Ensino de Filosofia: um Estudo de Caso" (UFPel, 2012). Contato: leticiampcorrea@gmail.com.

² É Doutora em Filosofia (PUC-RS, 2004). Atualmente, é Professora Associada da Universidade Federal de Pelotas e Professora do Programa de Pós-Graduação, credenciada na linha de pesquisa Filosofia e História da Educação. Entre suas principais publicações estão os livros Rousseau e Rawls: contrato em duas vias (Edipucrs, 2000), Fides et Ratio: Festschrift em homenagem a Cláudio Neutzling (EDUCAT, 2003) e Propriedade e Democracia Liberal (Edipucrs, 2004). Contato: neivaafonsooliveira@gmail.com.

de Filosofia, defendendo a ideia de que o ensino desta disciplina pode contribuir com a formação humana dos educandos. Em primeiro lugar, são mostradas proposições para o Ensino de Filosofia desde uma leitura hermenêutica de Rousseau a partir de categorias escolhidas para este fim (criticidade, curiosidade, liberdade e afetividade). Por fim, a pesquisa apresenta, a partir de Rousseau, discussões sobre o papel do Ensino de Filosofia no caminho da formação humana.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia, Formação Humana, Jean-Jacques Rousseau.

ABSTRACT

This article presents reflections on the exercise of philosophising, mediated by philosophy teaching, from Rousseauian perspective. The defended thesis is that Rousseauian theory contributes to the Exercise of Philosophising, developed and/or improved from the Philosophy teaching in the direction of aiming human formation. The works of Jean-Jacques Rousseau are qualitatively analyzed, through bibliographic research, looking for elements that may conduct the questions that cover the surroundings of Philosophy teaching, defending the idea that teaching this discipline may contribute to human formation. First, propositions for Philosophy teaching are presented from a hermeneutic reading of Rousseau's work, from categories chosen for that purpose (critic, curiosity, liberty and affectivity). Finally, the research presents, picking out Rousseau's work, discussions on the role of Philosophy teaching on the path to human formation.

Key-Words: Human Formation, Jean-Jacques Rousseau, Philosophy Teaching.

São incontáveis os elementos que compõem a formação humana de um indivíduo. De cada experiência vivida, há a possibilidade de se extrair potenciais formadores daquilo que somos e do nosso vir a ser. Dentre tantos, no contexto educacional – e especialmente no âmbito do exercício do filosofar, desenvolvido pelo Ensino de Filosofia – existem pontos que merecem destaque. Neste artigo, nos dispomos a desmembrar quatro categorias a partir

de uma leitura hermenêutica de Rousseau, como importante filósofo iluminista que foi. São elas: a criticidade, a curiosidade (e sua correlata criatividade), liberdade e afetividade.

1. Criticidade

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

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

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

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

Para mim, basta que em toda parte onde nasceram homens se possa fazer deles o que proponho; e que, tendo feito deles o que proponho, se tenha feito o que há de melhor, tanto para eles próprios quanto

para os outros (ROUSSEAU, 2014a: 6).

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

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

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

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

Que precisão de crítica é-me necessária para distinguir as peças autênticas das supostas, para comparar as objeções com as respostas, as traduções com os originais, para avaliar a imparcialidade das testemunhas, seu bom senso, suas luzes, para saber se nada foi suprimido, acrescentado, transportado, mudado, falsificado, para levantar as contradições que permanecem, para avaliar que peso deve ter o silêncio dos adversários sobre os fatos alegados contra eles, se essas alegações chegaram ao conhecimento deles, se deram importância suficiente a elas para se dignarem responder, se os livros eram bastante comuns para que os nossos chegassem até eles, se tivemos bastante boa-fé para fazer com que os deles circulassem entre nós e para neles deixar suas mais fortes objeções tais como eles as haviam formulado (ROUSSEAU, 2014: 423).

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

Ao ler cada autor, resolvi adotar todas as suas idéias sem lhes misturar as minhas nem as de outrem e sem nunca discutir com ele. Disse comigo: comecemos por formar um armazém de idéias, verdadeiras ou falsas, mas claras, esperando que minha cabeça fique bem provida delas para poder então comparar e escolher. Esse método não deixa de ter inconvenientes, eu o sei, mas deu resultados quanto ao desígnio de me instruir. No fim de alguns anos, passados a pensar exatamente somente com idéias dos outros, sem refletir, por assim dizer, e quase sem raciocinar, vi-me de posse de um grande fundo de aquisições para me bastar a mim mesmo, e pensar sem socorro de outrem. E quando as viagens e os negócios me tiraram os meios de consultar livros, divertia-me em recordar e comparar o que lera, em pesar cada coisa na balança da razão, e às vezes em julgar meus mestres. E não creio que por ter começado tarde a utilizar minha faculdade de julgar, ela perdesse o vigor (ROUSSEAU, 2008: 229).

2. Curiosidade e Criatividade: apontamentos a partir da perspectiva rousseauiana

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

como uma busca incessante pelo saber.

Jean-Jacques Rousseau aparece no rol dos filósofos da educação como alguém que preza o potencial curioso e a capacidade criativa do educando. O próprio filósofo, em sua vida, mostrava-se como um homem que alimentava em si tais capacidades – as de desbravamento do mundo e de si e a criatividade de novos modelos possíveis nos âmbitos sociais, educativos, científicos, artísticos, etc. E, tanto a curiosidade, quanto a criatividade, pressupõem outra categoria de que tratarei mais adiante – a liberdade. Uma criança para quem são permitidos o livre pensar curioso e a liberdade de capacidade criativa tenderá a descobertas epistemológicas por si própria. É o que nos confirma Dent (1996: 117):

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

Emílio, o personagem fictício de Rousseau, é um aluno com características peculiares, condizentes com o modelo de Educação a que esteve exposto. No *Emílio ou Da Educação*, especialmente no Livro III, Rousseau trata da Educação da puberdade, das crianças de doze a quinze anos, e salienta que a curiosidade deve ser uma constante a ser incentivada. A criança deve ter vontade de aprender e descobrir as coisas por si mesma, ao invés de ser forçada a tais descobertas. O que vale, então, é instigar a curiosidade, ao invés de tornar os conhecimentos um “fardo” através do dever. Quanto a isto, comenta Streck (2008: 38):

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

A criatividade é vista, assim, como um elemento fundamental na Educação de Emílio. Emílio não consome produções científicas, as cria. Emílio não se aborrece com conteúdos entediantes, desbrava o mundo. Emílio não acredita em tudo o que ouve, é crítico, curioso e criativo. Emílio não compra

enfeites bonitos para seu quarto, os faz. Emílio não estuda os mapas de Geografia, caminha e desenha os seus. Emílio não estudará Geometria ou Astronomia, as aprenderá através das observações da natureza:

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

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

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

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

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

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

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

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

Se ela mesmo vos fizer perguntas, respondei tanto quanto necessário para alimentar a sua curiosidade, não para satisfazê-la; principalmente, quando perceberdes que, em vez de perguntar para se informar ela se põe a percorrer os campos e a vos encher de perguntas tolas, parai imediatamente, certo de que ela não está preocupada com aquilo, mas apenas com vos dominar com suas perguntas. Devemos prestar menos atenção às palavras que ela diz do que ao motivo que a faz falar (2014: 223).

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

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

Em um contexto mais específico, no caso de uma aula de Filosofia, pode-se trabalhar determinado conteúdo, e propor, através de seminários, que os discentes realizem algumas tarefas. Dentre elas, deverão, dentro de um espaço pré-determinado de tempo, apresentar, a partir de boa oratória, o

conteúdo para a turma, demonstrar uma análise crítica sobre o tema estudado, e, por fim, trazer uma produção criativa autoral, inspirada a partir da temática, sem, todavia, “fugir” ou vulgarizar o conteúdo, que demonstre uma (re) leitura do tema debatido em aula.

3. Liberdade: considerações sob a obra rousseauiana

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

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

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

Vista de uma forma geral, a obra intitulada *Emílio ou Da Educação* consiste em um tratado pedagógico que visa à construção de um cidadão livre e consciente de suas ações. Para que tal objetivo seja, de fato, atingido, desde a educação da primeira infância há o respeito ao ser humano (às suas vontades e suas necessidades), é reservado um “espaço” para que o ser

desenvolva-se (ao invés de “sufocar” a criança com demasiadas ordens e direcionamentos) e são construídas algumas atitudes estratégicas para o desenvolvimento de um ser que não seja dependente de outros, mas que pode aprender lições e empregá-las (ao invés de recebê-las prontas das mãos dos adultos). Rousseau considera e acredita na capacidade do infante de fazer determinadas coisas, de acordo com a etapa de desenvolvimento que esteja sendo vivenciada. Quanto a isto, comenta Dent (1996: 117);

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

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

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

tornar-se e quais caminhos deseja seguir na trilha de sua existência. Para tanto, vale a distinção entre vontade e poder na obra rousseauiana, que poderia dar margem ao projeto pedagógico proposto:

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

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

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

- No *Emílio*, Rousseau diz que:

(...) conseguimos noções bem mais claras e bem mais seguras das coisas que aprendemos por nós mesmo do que das que recebemos dos ensinamentos de outrem, e, além de não acostumarmos nossa razão a submeter-se servilmente à autoridade, tornamo-nos mais engenhosos descobrindo relações, unindo ideias, inventando instrumentos do que quando, adotando tudo isso tal como nos é dado, deixamos que nosso espírito se apague na indolência, como o corpo de um homem que, sempre vestido, calçado, servido por seus

empregados e levado por seus cavalos, perde no final a força e o uso de seus membros (2014: 230).

Sendo assim, acreditamos que os exercícios e tarefas a serem cumpridos poderão ser ofertados com liberdade para que o aluno escolha temas de seu interesse e descubra as conclusões extraídas de cada sistema filosófico, ao invés de serem apresentadas visando à memorização. Para tanto, poderão ser desenvolvidas transposições didáticas³ comparando o trabalho de um filósofo semelhante ao de um investigador. Poderão ser propostos enigmas a partir de cada pensador da História da Filosofia. Obviamente, demandaria um certo trabalho por parte do docente. Entretanto, tal abordagem daria autonomia para que o aprendiz construísse, no plano da imaginação, estratégias e caminhos com a sua identidade para a compreensão dos argumentos filosóficos e garantiria que o jovem aprendesse determinado conteúdo por se sentir agente do processo epistemológico.

4. A afetividade no ambiente pedagógico: um olhar a partir da obra de Jean-Jacques Rousseau

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

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

³ Transposição didática é um termo que surge em 1975, trabalhado inicialmente pelo sociólogo Michel Verret, em sua tese de doutorado intitulada “*Le temps des études*”. Em 1985, Yves Chevallard amplia o conceito através da publicação da obra “*La Transposition Didactique*”. Em síntese, o termo refere-se ao ato de transpor um conhecimento científico de modo que este possa ser trabalhado no âmbito escolar.

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

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

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

A partir da prática do Ensino de Filosofia e da leitura da obra rousseauiana, trazemos algumas atitudes que podem ser desenvolvidas para a construção do ser sensível e afetivo. Vale dizer que tais indicações metodológicas não são “receitas”, mas aconselhamentos que possam fazer o docente, inspirado em Rousseau, fundamentar sua prática. Cabe, ainda, ressaltar, que tais indicações, tanto aqui, quanto nas demais categorias já citadas, não são garantias de que, após realizadas, tenhamos formado nosso aluno. Entretanto, tais atitudes podem contribuir com a transposição didática da obra rousseauiana com vistas ao desenvolvimento de características fundamentais para a formação humana. No caso da afetividade/sensibilidade, podemos extrair como indicações metodológicas:

- Para exercitar a comparação, com vistas à formação do ser sensível e moral, Rousseau leva Emílio aos hospitais. Ao invés de proferir discursos que soariam vazios para Emílio, como a importância de se ajudar ao próximo, de ser sensível às suas emoções e às dos demais, e de construir relações afetivas, o pensador genebrino apresenta a realidade para seu educando e faz com que ele próprio possa tirar suas próprias conclusões.

O projeto de aulas-passeios, que levam os alunos a instituições públicas como hospitais, asilos, abrigos, etc, podem fazer com que o educando perceba o mundo para além de si próprio e que possa criar relações afetivas com pessoas que, sem esta oportunidade, não criaria. Tal ação poderia ser trabalhada dentro o conteúdo desenvolvido nas aulas de ética. Após a visita, poderiam ser mapeadas as necessidades do grupo social visitado e organizada uma campanha em que os discentes se comprometessem em auxiliar o próximo de alguma forma.

- Sobre a postura do docente, se queremos ensinar/formar o ser sensível e afetivo, seria incompatível que o professor não demonstrasse em si atitudes que pudessem servir de exemplo aos seus alunos. O educando deverá enxergar em seu mestre alguém em quem possa confiar, que queira seu bem e que, pela amorosidade ali demonstrada, deverá seguir seus ensinamentos. São atitudes totalmente reprovadas por Jean-Jacques as de rebaixar um aluno, ridicularizá-lo através de piadas sarcásticas, etc. Estas recomendações parecem óbvias, entretanto, no cotidiano escolar, arriscamo-nos a dizer que são muito recorrentes. Rousseau, sobre sua relação com Emílio, diz: *“Nunca argumenteis secamente com a juventude. Revesti a razão com um corpo, se quereis torná-la sensível a ela. Fazei com que passe pelo coração a língua do espírito, para que ele se faça compreender”* (2014a: 463).

- A afetividade parte da sensibilidade, do reconhecimento do ser sensível. Sendo assim, a estética pode servir como caminho formador, educativo e expressivo do eu sensível que se encontra em construção e desbravamento. Assim, concordamos com Gallo (2016), que ao propor uma metodologia do Ensino de Filosofia, descreve etapas para a elaboração de um plano de aula, tais como a) sensibilização, b) problematização, c) investigação e d) conceituação. Queremos ressaltar, neste ponto, a etapa da sensibilização. Vemos que Rousseau concordaria com a metodologia de Gallo, por apostar na

expressão artística, com a intenção de emocionar, para, posteriormente, conduzir nossos alunos ao conteúdo, propriamente dito. A sensibilização, nas palavras de Gallo (2016: 96), “*Trata-se (...) de chamar a atenção para o tema de trabalho, criar uma empatia com ele, isto é, fazer com que o tema “afete” os estudantes*”. Trata-se de despertar o interesse afetivo do educando pelo conteúdo a ser ensinado para, após, problematizá-lo e fazê-lo pensar e filosofar. Algo semelhante ao *depoimento* autobiográfico dado por Rousseau: “(...) *meu coração me formava a razão*” (2008: 131).

Para a etapa da sensibilização, no método de Ensino de Filosofia apontado por Gallo, há a indicação de que se possa, primeiramente, apresentar ao aluno alguma manifestação artística, tais como vídeos, filmes, poesias, músicas, etc, com vistas a emocionar. Para tanto, nos diz Silva (2011: 99):

A racionalidade estética, como possibilidade de um conhecimento por meio dos sentidos e do que nos afeta em nossa capacidade de perceber por este modo sensível, abre-se como um caminho para pensarmos o ensino da filosofia considerando não apenas o aspecto inteligível da capacidade humana de conhecimento, mas também sua dimensão sensível, de *aesthesis* ou poder de perceber o mundo para além do direcionamento pela tematização ou teorização racional.

Considerações finais

A leitura de textos filosóficos, atrelada ao exercício do filosofar, pode ser desenvolvida de várias maneiras. Há aqueles sujeitos que conseguem estudar e praticar Filosofia de maneira auto-didata. Entretanto, no contexto da Educação Básica, há de se concordar que um espaço direcionado ao debate de textos filosóficos e ao desenvolvimento do exercício do filosofar aparece como um diferencial no modelo formativo que se está sendo ofertado ou sugerido. Assim, o que se propõe é que, para os jovens, o exercício do filosofar, dentro da realidade educacional, seja mediado pelo Ensino de Filosofia.

Vivemos em uma era *high-tech*, onde além de acumularmos quinquilharias, colecionamos pessoas em nossas redes sociais. Ao invés de enxergarmos a vida com nossa história – vista como uma soma incessante de experiências felizes e tristes – construímos personagens de nós mesmos, simbolizados por nossas *selfies* e mascaramentos de nossas identidades.

E, aparentemente fora de contexto, num exercício de “nadar contra a

corrente”, um elemento constitutivo da Formação Humana é justamente este: a busca do ser humano pelo pensar por si próprio. É preciso ver o homem de uma forma integral, de uma maneira holística. E a Filosofia possui esta capacidade: a de enxergar o humano em suas múltiplas faces.

Este artigo visou proporcionar reflexões acerca do exercício do filosofar, a partir de uma hermenêutica da obra rousseauiana. Nele, procuramos demonstrar que, na obra de Jean-Jacques Rousseau, há elementos que contribuem para o pensar filosófico e ao Ensino de Filosofia.

Foram expostas categorias trabalhadas a partir dos escritos de Rousseau, com vistas ao exercício do filosofar, mediado pelo Ensino de Filosofia. Elegemos como categorias: Criticidade, Curiosidade e Criatividade, Liberdade e Afetividade. Em todas as categorias, procuramos trabalhar os conceitos envolvidos, perceber exemplos de condutas relacionadas às categorias no *Emílio*, de Rousseau e traçar propostas de indicações pedagógico-metodológicas a serem desenvolvidas, a partir das categorias em questão, da obra rousseauiana e com o propósito da Formação Humana, com vistas ao exercício do filosofar/Ensino de Filosofia/arquitetura do ser em formação.

Por fim, defendemos a ideia de que o exercício do filosofar, mediado pelo Ensino de Filosofia, se presta a um projeto muito maior do que desenvolver habilidades e integrar conteúdos presentes nos currículos escolares. O maior propósito e o maior legado que a Filosofia nos proporciona é o de contribuir para, nada menos do que, formar pessoas dignas de serem chamadas desta forma.

À guisa de conclusão, tem-se que as práticas fundamentam as teorias e vice-versa. No caso da Filosofia, em função de seu caráter inter e trans disciplinar, há a possibilidade de tê-la, no ambiente pedagógico, como um sistema integrador. E, se observarmos a biografia de inúmeros filósofos na História da Filosofia, percebemos o quanto muitos deles foram também educadores. Assim, em função de sua natureza pedagógica, da amplitude de áreas do conhecimento a que adentra/sustenta e das inúmeras possibilidades que oferece ao ser pensante, é evidente que a Filosofia tem muito a contribuir para a Formação Humana.

REFERÊNCIAS

- CASSIRER, E. (1999) **A questão Jean-Jacques Rousseau**. UNESP . São Paulo.
- DALBOSCO, C. (2011) **Filosofia e Educação no *Emílio* de Rousseau: O papel do educador como governante**. Alínea. Campinas.
- DENT, N. (1996) **Dicionário Rousseau**. Jorge Zahar. Rio de Janeiro.
- GALLO, S. (2016) **Metodologia do ensino de filosofia**. 3 ed. Papirus. Campinas.
- KANT, I. (1999) **Crítica da razão pura**. In: Coleção *Os Pensadores*. Nova Cultural. São Paulo.
- ROUSSEAU, J-J. (2008) **Confissões**. EDIPRO, Bauru.
- _____. (1999) **Do Contrato Social; Ensaio sobre a origem das línguas**. In: Coleção *Os Pensadores*, Volume I. Nova Cultural. São Paulo.
- _____. (2014) **Emílio ou Da Educação**. 4 ed. Martins Fontes. São Paulo.
- _____. (2012.) **O contrato social**. L&PM. Porto Alegre.
- _____. (1994) **Projeto para a educação do Senhor de Saint-Marie**. Trad. Dorothée de Bruchard. Editora Paraula. Porto Alegre.
- SILVA, U. (2011) **A infância do sentido: ensino de filosofia e racionalidade estética em Merleau-Ponty**. Editora e Gráfica da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas.
- STRECK, D. (2008) **Rousseau e a educação**. 2 ed. Autêntica. Belo Horizonte.