

Adriana Demite Stephani
(Organizadora)

Educação: Uma Nova Agenda para a Emancipação 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof^a Dr^a Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof^a Dr^a Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof^a Dr^a Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof^a Dr^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	Educação [recurso eletrônico] : uma nova agenda para a emancipação 2 / Organizadora Adriana Demite Stephani. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Educação. Uma Nova Agenda para a Emancipação; v. 2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-739-0 DOI 10.22533/at.ed.390192310 1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Educação – Inclusão social. I. Stephani, Adriana Demite. II. Série. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A coleção “Educação: Uma Nova Agenda para a Emancipação 2” é um mosaico de abordagens, olhares e narrativas sobre a educação brasileira. De caráter *pluri*, é composta por 2 volumes contendo 23 artigos cada, reunindo ao todo 46 textos que discutem, refletem e apresentam práticas de pesquisadores e docentes de diferentes estados e instituições, tanto brasileiras quanto internacionais.

objetivo da obra é apresentar um panorama das diversas e importantes pesquisas pelo país a partir de inúmeros aspectos da educação, desde processos históricos de constituição, desafios, enfrentamentos e ações na/para a formação docente, perpassando por reflexões sobre a educação como instrumento para a formação crítica e como processo inclusivo, como também apresentando possibilidades reais de atuações em sala de aula através dos relatos das práticas docentes.

O volume I inicia com 6 artigos que refletem o perfil docente do Século XXI diante dos novos paradigmas para a formação de professores e as reais condições do exercício docente em nosso país, refletindo sobre aspectos curriculares e enfrentamentos nessa formação. A esses primeiros textos, seguem-se outros 3 textos que trazem um olhar também sobre o perfil, o papel e a importância de gestores e coordenadores na Educação Básica. E, a Educação Básica é linha condutora dos 13 demais artigos que exploram diferentes aspectos educacionais como a inserção de temáticas pouco exploradas em sala de aula, assim como, práticas docentes envolvendo diferentes ferramentas e explorando os recursos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), a partir de pesquisas realizadas, como também através de relatos de trabalhos com jogos e oficinas em sala de aula.

Os 5 textos iniciais do Volume II abordam aspectos históricos da educação, trazendo pesquisas, apresentando processos históricos constituintes de espaços escolares e de processos de escolarização, tanto de educação básica como superior, que narram alguns momentos, entre tantos, da história da educação brasileira. Seguem-se a esses, outros 9 capítulos que possuem como linha conectiva a formação crítica e emancipadora através do processo educativo em diferentes frentes, espaços e abordagens teóricas. Os 8 capítulos restantes refletem sobre o processo de inclusão, os enfrentamentos da educação especial, a questão da saúde dos profissionais da educação, os dilemas da relação família-escola, a necessidade de escuta na educação infantil e a importância de reflexões sobre a sexualidade juvenil.

Essa diversidade de temáticas e pesquisas apresentadas na obra demonstra os múltiplos olhares e enfrentamentos da educação do país e a necessidade de aprofundamento e reflexão constantes.

Convidados o leitor para essa reflexão!

Adriana Demite Stephani

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DO SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 1930 A 2016	
Adriana Freire Pereira Férriz Ingrid Barbosa Silva Jakeline Gonçalves Bonifácio Sena Rosane dos Santos Sampaio	
DOI 10.22533/at.ed.3901923101	
CAPÍTULO 2	13
A REFORMA EDUCACIONAL SOB A ÓTICA NEOLIBERAL	
Elizangela Tiago da Maia	
DOI 10.22533/at.ed.3901923102	
CAPÍTULO 3	21
OS INSPETORES DA INSTRUÇÃO NA PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO	
Vinicius Teixeira Santos	
DOI 10.22533/at.ed.3901923103	
CAPÍTULO 4	33
O CONTEXTO HISTÓRICO DE EXPANSÃO DO CTISM: REFLEXÕES INICIAIS	
Talia Giacomini Tomazi Roselene Moreira Gomes Pommer	
DOI 10.22533/at.ed.3901923104	
CAPÍTULO 5	42
REFLEXÕES SOBRE ESCOLARIZAÇÃO E TRABALHO NA VIDA DE MENINAS E MULHERES BRASILEIRAS A PARTIR DO CURTA-METRAGEM VIDA MARIA	
Rodrigo Ribeiro de Oliveira Dagmar Silva Pinto de Castro Sueli Soares dos Santos Batista	
DOI 10.22533/at.ed.3901923105	
CAPÍTULO 6	52
A INTENCIONALIDADE DA FORMAÇÃO ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO POR UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA-LIBERTADORA	
Elna Pereira Nascimento Cres Nilo Agostini	
DOI 10.22533/at.ed.3901923106	
CAPÍTULO 7	61
CRITICIDADE: PRESSUPOSTOS ORIUNDOS DA OBRA DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU	
Letícia Maria Passos Corrêa Neiva Afonso Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.3901923107	

CAPÍTULO 8	75
CONCEPÇÃO LIBERALISTA DE LOCKE E O DIREITO À EDUCAÇÃO	
Thiago Rodrigues Moreira Raimundo Márcio Mota de Castro Juliane Prestes Meotti	
DOI 10.22533/at.ed.3901923108	
CAPÍTULO 9	86
CONFORMISMO SIMULADO: QUESTÃO DE ORDEM, DE SOBREVIVÊNCIA OU UMA SAÍDA POSSÍVEL EM TEMPOS RANÇOSOS?	
Enéas Machado Sandra Regina Trindade de Freitas Silva	
DOI 10.22533/at.ed.3901923109	
CAPÍTULO 10	95
EDUCAÇÃO EM ADORNO – POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA EMANCIPAÇÃO	
Mariano Luiz Sousa dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.39019231010	
CAPÍTULO 11	107
EDIFÍCIOS ESCOLARES VOLTADOS À EDUCAÇÃO EMANCIPADORA ORIENTADOS PELAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E METODOLOGIAS ATIVAS	
Roberta Betania Ferreira Squaiella Roberto Righi	
DOI 10.22533/at.ed.39019231011	
CAPÍTULO 12	120
EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO DE INTERAÇÃO FORMAÇÃO-TÉCNICA	
Thiago Vieira Machado Anne Alilma Silva Souza Ferrete	
DOI 10.22533/at.ed.39019231012	
CAPÍTULO 13	131
EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE SAÚDE: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO PROPÓSITO	
Lucila Ludmila Paula Gutierrez Paula Macarena Caballero Moyano Raphael Maciel da Silva Caballero	
DOI 10.22533/at.ed.39019231013	
CAPÍTULO 14	139
EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: UM DIÁLOGO ENTRE O PENSAMENTO GRAMSCIANO NA FORMAÇÃO INTEGRAL COM A EDUCAÇÃO DA GRÉCIA ANTIGA	
Janiara de Lima Medeiros Ohana Gabi Marçal dos Passos	
DOI 10.22533/at.ed.39019231014	

CAPÍTULO 15	151
A INCLUSÃO DE CRIANÇAS DEFICIENTES NA ESCOLA PÚBLICA: O OLHAR DOS PROFESSORES DE DOIS MUNICÍPIOS DO INTERIOR DO ESPÍRITO SANTO	
Sandra Maria Guisso Charles Moura Netto	
DOI 10.22533/at.ed.39019231015	
CAPÍTULO 16	161
DEFICIÊNCIA VISUAL: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
João Ricardo Melo Figueiredo	
DOI 10.22533/at.ed.39019231016	
CAPÍTULO 17	168
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL	
João Ricardo Melo Figueiredo Eliana Leite Assis Figueiredo	
DOI 10.22533/at.ed.39019231017	
CAPÍTULO 18	175
EDUCAÇÃO EM SAÚDE: EFICÁCIA DE UM ENSINO DE SUPORTE BÁSICO DE VIDA PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	
Caio Winch Janeiro Carolina Rodrigues Lopes Gustavo de Souza Andrade Lívia Mariana Lima Gava Murieli Fonsati Mázzaro César Antônio Franco Marinho Gustavo Navarro Betônico	
DOI 10.22533/at.ed.39019231018	
CAPÍTULO 19	182
ESCOLA X FAMÍLIA: UM DOS DESAFIOS DO SÉCULO XXI	
Jenyfer Fernanda Almeida Andreia Aparecida Pontes Maria Elganei Maciel	
DOI 10.22533/at.ed.39019231019	
CAPÍTULO 20	192
A ESCUTA DAS CRIANÇAS COMO UM PRINCÍPIO DA AÇÃO EDUCATIVA: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA UEIIA/UFSM	
Ana Carla Bayer da Silva Daniela Dal Ongaro Jovaneli Lara Xavier Siqueira da Rosa Juliana Goelzer	
DOI 10.22533/at.ed.39019231020	
CAPÍTULO 21	202
CONHECIMENTO SOBRE SEXUALIDADE DE ESTUDANTES ADOLESCENTES EM MUNICÍPIO RIBEIRINHO AO NORTE DO BRASIL: O QUE FOI COMPREENDIDO E O QUE AINDA NECESSITA SER APRIMORADO?	
Liliane Gonçalves de Araújo Darlene Teixeira Ferreira Gláucia Caroline Silva de Oliveira	

Aldemir Branco de Oliveira-Filho
DOI 10.22533/at.ed.39019231021

CAPÍTULO 22 213

O PARADIGMA DA “ATIVACÃO” DO ESTUDANTE E AS DEMANDAS POR UMA EDUCAÇÃO EM COMPASSO COM O SEU TEMPO

Bruno Gomes de Almeida

DOI 10.22533/at.ed.39019231022

CAPÍTULO 23 225

CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE DEFORMAÇÃO UNIFORME EM MATERIAIS SOB STRESS

Otto Leonardo Gómez Huertas

DOI 10.22533/at.ed.39019231023

SOBRE A ORGANIZADORA..... 231

ÍNDICE REMISSIVO 232

CRITICIDADE: PRESSUPOSTOS ORIUNDOS DA OBRA DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Letícia Maria Passos Corrêa

É Doutora e Mestre em Educação e Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas. Atualmente, é Vice-diretora na Escola SESI Eraldo Giacobbe e Professora de Filosofia e Sociologia no Governo do Estado do Rio Grande do Sul. É autora do livro “Ensino de Filosofia: um Estudo de Caso”, editado pela Universidade Federal de Pelotas (2012). Contato: leticiampcorrea@gmail.com .
SESI Pelotas/ Governo do Estado do Rio Grande do Sul
Pelotas – Rio Grande do Sul

Neiva Afonso Oliveira

É Pós-Doutora em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina; Doutora e Mestre em Filosofia, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Licenciada em Filosofia pela Universidade Católica de Pelotas. Atualmente, é Professora e Orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Pelotas. Contato: neivaafonsooliveira@gmail.com
com Universidade Federal de Pelotas
Pelotas – Rio Grande do Sul

Adaptado de capítulo da tese de doutorado, escrita pela autora, intitulada “*O exercício do filosofar como caminho para a formação humana: uma hermenêutica da obra de Jean-Jacques Rousseau para pensar o ensino de filosofia*”. A tese foi orientada pela Prof^a Dr^a Neiva Afonso Oliveira, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas; defendida e aprovada em maio de 2017.

RESUMO: O presente artigo disserta, a partir de uma hermenêutica da obra rousseauiana, sobre a categoria criticidade e suas relações com o Ensino de Filosofia, bem como sua conexão com os processos relativos à Formação Humana. Primeiramente, são trabalhados os conceitos envolvidos. Na segunda seção, debruça-se a relacionar a categoria trabalhada aos propósitos da Formação Humana. Na sequência, procura-se perceber exemplos de condutas relacionadas às categorias no Emílio, de Rousseau. Por fim, na última divisão do texto, são tratadas propostas de indicações pedagógico-metodológicas a serem desenvolvidas, a partir da categoria 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.

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

CRITICALITY: ASSUMPTIONS STEMMING FROM THE WORK OF JEAN-JACQUES ROUSSEAU

ABSTRACT: The article in question discusses, stemming from an interpretation of Rousseau’s work, the category of criticality and its relation

with the Teaching of Philosophy, as well as its connection with processes relating to Human Formation. Firstly, the involved concepts are worked with. In the second session, the relation between the topical category and the purposes of Human Formation are studied. Following that, examples of conduct relating to the categories are sought after in Rousseau's Emile. Finally, in the last section of the text, propositions are made of pedagogical-methodological designations which should be developed, stemming from the subject category, from Rousseau's work with the purpose of Human Formation, with views on the exercise of philosophizing/ Philosophy Teaching/ the architecture of a being mid-formation.

KEYWORDS: Criticality, Jean-Jacques Rousseau, Philosophy Teaching, Human Formation, Education.

Crítica envolve pensamento e reflexão. Consiste na capacidade de julgar algo, analisando um objeto por múltiplos ângulos. Exige, ainda, um retorno ao pensamento já pensado com a função de “filtrá-lo”, de separar “o joio do trigo”, de organizar as ideias, assumindo uma postura autêntica que só é desenvolvida a partir de tal exercício. Um indivíduo que critica é alguém que analisa algo e consegue posicionar-se perante o objeto analisado. Sendo assim, o ser crítico pode levar ao ser autônomo, livre e emancipado. E a descoberta do ser crítico coincide ainda com a descoberta de si, de um autoconhecimento necessário para a construção de sua emancipação e de sua felicidade. Com o objetivo de pensar a formação humana, vista como horizonte da Filosofia da Educação contemporânea, faz-se relevante situar alguns elementos sobre o desenvolvimento da categoria criticidade, a partir da obra rousseauiana, com vistas ao Ensino de Filosofia.

1 | A CRÍTICA COMO CATEGORIA FILOSÓFICA

Nicola Abbagnano define a crítica da seguinte forma:

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

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

O conceito *crítica*, no panorama da Educação, remete a outra importante categoria: a autonomia. Sem sombra de dúvidas, um indivíduo crítico possui um potencial maior de desenvolvimento livre, emancipador e esclarecido do que um ser acrítico. Sobre as demais categorias eleitas a serem trabalhadas na tese

– curiosidade e afetividade – a crítica também possui relações. No que tange à curiosidade, a crítica pode despertar no indivíduo o pensar curioso. E no que diz respeito à afetividade, resta lembrar que, apesar dos julgamentos críticos basearem-se na atividade racional, é sabido que nossas relações afetivas nunca se desvinculam totalmente dos objetos a serem analisados.

Rousseau diz: “*De que serve buscar a felicidade na opinião de outrem, se podemos encontrá-la em nós mesmos?*” (2010a, p. 42). Na obra rousseuniana, a crítica faz-se presente constantemente: tanto a partir da biografia do autor, quanto pelos seus escritos, a criticidade é uma peculiaridade do filósofo genebrino. Criticidade, num sentido direcionado à Educação e com vistas ao exercício do filosofar, envolve o “ensinar a pensar”.

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

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

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

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

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

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

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

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

De acordo com as palavras de Rousseau, percebemos o quão “doloroso” é o processo de criticidade. Entretanto, assim como um parto, retornando a Sócrates, é imensamente gratificante quando se percebe a construção de um pensamento seu, autônomo e identificador do indivíduo. No caso de Rousseau, se analisarmos a forma da questão proposta pela Academia de Dijon, podemos perceber que ela consiste em uma pergunta diretiva. Ou seja, era esperada uma resposta afirmativa, condizente com a exaltação dos propósitos científicos, congruente com os ideais iluministas. Entretanto, o filósofo responde à questão por outro viés: negando o fato de que as ciências e as artes teriam contribuído para o aprimoramento dos costumes.

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

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

preconceitos e sem o olhar corrompido da sociabilidade):

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

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

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

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

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

2 | IMPORTÂNCIA DA CRITICIDADE PARA A FORMAÇÃO HUMANA DO INDIVÍDUO E PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE MAIS CONSCIENTE DE SEU PAPEL

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

humanos são compostos pelas vivências sociais.

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

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

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

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

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

num sentido pleno, é que propicia a existência de pensamentos livres, ou seja, inclui a criticidade. Sendo assim, abdicar da criticidade equivale a abrir mão da liberdade. Quanto a isto, Rousseau adverte, em seu Contrato Social:

Renunciar à liberdade é renunciar à qualidade de homem, aos direitos da humanidade, e até aos próprios deveres. Não há recompensa possível para quem a tudo renuncia. Tal renúncia não se compadece com a natureza do homem, e destituir-se voluntariamente de toda e qualquer liberdade equivale a excluir a moralidade de suas ações (1999, p. 62).

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

A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado. É claro que, nem sempre, a liberdade do adolescente faz a melhor decisão com relação a seu amanhã. É indispensável que os pais tomem parte das discussões com os filhos em torno desse amanhã. (...) É preferível, para mim, reforçar o direito que tem a liberdade de decidir, mesmo correndo o risco de não acertar, a seguir a decisão dos pais. É decidindo que se aprende a decidir. (...) Não há decisão a que não se sigam efeitos esperados, pouco esperados ou inesperados. Por isso é que a decisão é um processo responsável.

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

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

nós. Severino sintetiza os perigos que uma educação privada de criticidade pode correr:

A ausência de uma iniciativa pedagógica destinada a suscitar uma reflexão sistemática, envolvendo uma dimensão crítica, não evita o exercício do pensamento. Só que este vácuo será ocupado por um pensar alienado e dogmático, fortemente ideologizado. (...) na falta de uma filosofia crítica, avança-se uma racionalização dogmática, sonhando-se aos estudantes uma perspectiva de abordagem mais sistemática e crítica da realidade histórica dos homens (SEVERINO, In: BATTESTIN; DUTRA, 2015, p. 38).

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

Sendo assim, a criticidade é, então, algo indispensável para o filosofar, para o despertar do homem de um entorpecimento, de uma visão ingênua diante do mundo, dos outros homens e de si mesmo¹. Fundamental, portanto, para o combate das desigualdades entre os homens e para a emancipação dos sujeitos; dado que o sujeito emancipado só é constituído após lutas, por se encontrar, inicialmente, inserido em perspectivas de dominação.

3 | EMÍLIO: UM MODELO DE EDUCAÇÃO CONDIZENTE COM PRINCÍPIOS CRÍTICOS

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

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, 2014, p. 6).

Em geral, Emílio é educado com ideais de liberdade. Liberdade para ser o que se é e encontrar-se com sua própria natureza. Entretanto, uma leitura apressada da obra rousseauiana poderia dar a entender que a liberdade que Rousseau propõe

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

consiste em deixar o educando fazer o que quiser, sem impor limites. Ledo engano. Rousseau, ao educar seu aluno imaginário, propõe uma educação negativa, em um primeiro momento. Mas, concomitantemente, apresenta-se como um educador diretivo: aquele que mostra caminhos, impõe limites, dá exemplos, etc. E que, principalmente, aposta na reflexão crítica de seu aluno imaginário. Pissarra, a respeito de Rousseau e a liberdade, fala:

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

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

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

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

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

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

Ao refletirmos sobre as diretrizes formativas a que Rousseau dedica-se, é inegável que a educação que oferece não se restringe somente à educação do Emílio, seu aluno fictício. O filósofo vai além de seu tempo e do lugar onde vive e propõe um modelo de educação universal, que seria válido em todos os tempos e

em todos os lugares. Sua obra, *mutatis mutandis*, assim, ainda se faz primordial para os parâmetros que nos instigam a pensar a educação contemporânea – no nosso caso, a educação brasileira. A obra *Emílio*, bem como o *Discurso sobre as ciências e as artes*, proporciona momentos críticos riquíssimos, fundamentais para pensarmos nosso momento hodierno. Em tempos em que há a ideia contemporânea de supervalorização da ciência e da tecnologia, em que há ideologias pragmáticas e neoliberais de que os saberes devem ser totalmente práticos visando o impulsionamento do progresso, em que pesquisas do campo da Bioética mostram que nem sempre a ciência representa o melhor caminho a ser seguido, faz-se mister que retomemos algumas questões rousseauianas. Nosso mundo atual, permeado pelo consumo e marcado pelo mercado, pelo imediatismo e pela efemeridade, carece de criticidade. Carece de *Emílios*, de pessoas que exerçam a crítica de uma maneira intensa. Nosso tempo, assim como o de Rousseau, demonstra a ideia de que é muito mais confortável passar a vida sem questionar o *status quo*, do que exercer o raciocínio crítico.

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

4 | PRÁTICAS PEDAGÓGICO-CRÍTICAS A PARTIR DE ELEMENTOS ROUSSEAUIANOS

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

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

nosso autor:

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

O Ensino de Filosofia, visto como uma mediação² ao exercício do filosofar, proporciona o experimento e o desenvolvimento da criticidade do educando, através das práticas escolares. Sobre o papel da Filosofia e a sua relação com a práxis, comenta Pagni:

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

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

Que precisão de crítica é-me necessária para distinguir as peças autênticas das supostas, para comparar as objeções com as respostas, as traduções com os originais, para avaliar a imparcialidade das testemunhas, seu bom senso, suas luzes, para saber se nada foi suprimido, acrescentado, transportado, mudado, falsificado, para levantar as contradições que permanecem, para avaliar que peso deve ter o silêncio dos adversários sobre os fatos alegados contra eles, se essas 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, p. 423).

- Rousseau, em vários momentos de sua obra, é contraditório. Se em alguns momentos, propõe que esqueçamos os livros e que não os demos às crianças, em momentos da sua autobiografia ele valoriza o papel da leitura filosófica. Ligando a obra rousseauiana ao Ensino de Filosofia, poderíamos dizer que as leituras de obras filosóficas podem oferecer aos alunos um enorme “leque” de ideias, com a finalidade de que o aluno possa, a partir delas, formular a sua própria identidade. Para exercermos a criticidade, em um primeiro momento, necessitamos nos apropriar do assunto a ser analisado. Sendo assim, neste primeiro instante, o aluno é um receptor passivo que conhece o método filosófico e experimenta os pensamentos dos filósofos consagrados. Com o Ensino de Filosofia não se espera, assim, que o

2. O conceito mediação é empregado a partir da definição de Severino, que o descreve como “(...) um elemento de que nos servimos para apreender o sentido de um outro elemento, ao qual não podemos ter acesso direto” (1994, p. 46).

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, p. 229).

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

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

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

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

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

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

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

5 | PARA NÃO CONCLUIR

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

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

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

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BATTESTIN, Cláudia; DUTRA, Jorge da Cunha. **Diálogos entre filosofia e educação**. Rio Grande: Ed. Da FURG, 2015.

CASSIRER, Ernst. **A questão Jean-Jacques Rousseau**. São Paulo: UNESP, 1999.

CORRÊA, Leticia Maria Passos. **Ensino de Filosofia: um Estudo de Caso**. Pelotas: Editora e Gráfica da Universidade Federal de Pelotas, 2012.

_____. **O exercício do filosofar como caminho para a formação humana: uma hermenêutica da obra de Jean-Jacques Rousseau para pensar o ensino de filosofia**. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARQUES, José Oscar de A. **Rousseau e os perigos da leitura, ou por que Emílio não deve ler as fábulas**. In: Itinerários. Revista de Literatura, nº 22, 2001. Disponível em <http://www.unicamp.br/~jmarques/pesq/Fabulas.pdf>. Acesso em 17/12/2016.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. In: Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

PAGNI, Pedro Angelo. **Experiência estética, formação humana e arte de viver: Desafios filosóficos à educação escolar**. São Paulo: Loyola, 2014.

PISSARRA, Maria Constança Peres. **Rousseau: a política como exercício pedagógico**. São Paulo: Moderna, 2002.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Confissões**. Bauru: EDIPRO, 2008.

_____. **Discurso sobre as ciências e as artes; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Martin Claret, 2010a.

_____. **Do Contrato Social; Ensaio sobre a origem das línguas**. In: Coleção Os Pensadores, Volume I. São Paulo: Nova Cultural, 1999b.

_____. **Emílio ou Da Educação**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.

STRECK, Danilo R. **Rousseau e a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VAUGHAN, Charles Edwyn. **Rousseau e o contrato social**. In: BENJAMIN, César. Estudos sobre Rousseau. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

SOBRE A ORGANIZADORA

ADRIANA DEMITE STEPHANI - Possui Licenciatura em Letras e Pedagogia. Especialista em Língua Portuguesa: Métodos e Técnicas de Produção de Textos. Mestrado e Doutorado em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente é docente (Adjunto III) do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, em Arraias, e do Programa de Pós-graduação em Letras da UFT/Porto Nacional. Tem experiência na área de Letras e Pedagogia com ênfase em Ensino de Língua e Literatura e outras Artes, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, Letramentos, Arte e ensino, Arte Literária, Literatura e ensino, Literatura e recepção, Literatura e outras Artes, Leitura e formação, Leitura e Escrita Acadêmica e Literatura infanto-juvenil. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Literatura, Ensino e Recepção (LER), em parceria com docentes da UEG e UnB. Avaliadora do Inep/MEC de cursos de Letras e Pedagogia.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem 10, 26, 30, 58, 59, 91, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 117, 118, 119, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 142, 153, 154, 156, 157, 159, 160, 161, 167, 171, 173, 174, 182, 183, 184, 185, 186, 189, 190, 195, 199, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225
Aprendizagem ativa 111, 213, 214, 220, 221, 223
Arquitetura escolar 107, 109, 119

B

BNCC 139, 140

C

Campo 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 29, 31, 35, 40, 43, 44, 48, 50, 70, 86, 88, 89, 90, 93, 97, 121, 132, 134, 141, 163, 167, 169, 171, 174, 183, 184, 187, 208, 213
Conformismo simulado 86, 92
Consciência verdadeira 95, 96, 97, 100, 102, 105, 106
Críticidade 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73
Curta-metragem Vida Maria 42

D

Deeper learning 213, 214, 220, 221, 222, 223
Deficiência 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174
Deficiência visual 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174

E

Educação em saúde 134, 137, 175, 176
Educação escolar 52, 74, 95, 96, 103, 104, 105, 139, 140, 141, 144, 145, 146, 152, 189
Educação especial 4, 7, 152, 160, 161, 165, 168, 173, 194, 195
Educação infantil 4, 7, 20, 96, 103, 115, 116, 165, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200
Educação profissional 4, 7, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41
Emancipação 3, 50, 53, 54, 62, 66, 68, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 111, 120, 125, 128, 130, 134, 144, 149
Ensino de filosofia 61, 62, 68, 70, 71, 73, 74
Ensino híbrido 107
Esclarecimento 55, 59, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 120, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130
Escolarização 5, 10, 18, 23, 42, 44, 47
Escuta 134, 164, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200

Estado 3, 4, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 34, 37, 43, 44, 56, 61, 63, 66, 67, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 93, 103, 105, 122, 124, 141, 145, 162, 194, 204, 212, 215, 217, 221

F

Família 4, 45, 79, 96, 100, 101, 102, 103, 104, 125, 143, 151, 154, 157, 158, 159, 160, 165, 168, 169, 170, 173, 174, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 200, 203, 211, 212, 217

Formação cultural 95, 96, 98, 99, 102, 104, 105, 106, 120, 125, 126, 129

Formação estética 52, 54, 55

Formação humana 37, 39, 58, 61, 62, 65, 66, 72, 74, 105, 121, 139, 141, 143, 145, 146, 149

G

Gênero 6, 23, 29, 30, 31, 42, 44, 46, 47, 48, 50, 51, 65, 82, 211

H

Homem integral 52, 57

I

Inclusão 3, 54, 59, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 173

Inspeção eficaz 21, 23, 25, 26, 30

Inspetores da instrução 21, 27, 28, 30

Instrução popular 21, 24

Inteligências múltiplas 107, 109, 110, 111, 113, 117, 119

Interdisciplinaridade 139, 141, 146, 147, 148, 149, 150

J

Jean-Jacques Rousseau 61, 62, 63, 65, 68, 74

L

Liberalismo 15, 16, 75, 76, 77, 79, 84

Locke 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 122, 124, 130

M

Metodologias ativas 107, 109, 110, 111, 112, 117, 119, 137, 220, 221

N

Neoliberalismo 13, 15, 16, 60

P

Paideia 123, 130, 139, 140, 147, 148, 149, 150

Participação 15, 18, 86, 100, 115, 134, 136, 147, 151, 157, 159, 174, 182, 183, 184, 187, 188, 189, 190, 211

Política de educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12

Políticas neoliberais 33

Precarização 35, 40, 86, 87, 88, 89, 91

Primeiros socorros 175, 176, 177, 178, 180

Produção do conhecimento 1, 2, 5, 10, 11

Professores 19, 27, 29, 31, 38, 73, 92, 93, 94, 103, 104, 112, 113, 114, 115, 118, 134, 136, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 167, 174, 175, 177, 184, 185, 186, 187, 188, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 212, 220, 231

Profissionais da saúde 131, 133

Profissionalização 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94

R

Redesenho do espaço escolar 107

Reforma 13, 17, 20, 41, 66, 88, 112, 113

S

Serviço social 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12

Sociedade da aprendizagem 213, 214, 216, 217

Suporte básico de vida 175, 176, 177, 181

T

Trabalho 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 22, 24, 25, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 70, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 83, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 96, 97, 100, 101, 103, 104, 105, 111, 113, 115, 118, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 163, 165, 166, 167, 171, 172, 173, 182, 183, 184, 187, 188, 189, 190, 192, 194, 196, 197, 198, 199, 212, 213, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 223

Trabalho pedagógico 192, 194, 196, 197, 198

V

Vida escolar 182, 185, 187, 189

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-739-0

