

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – IFCHS
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO**

ADRIANO FURTADO DE OLIVEIRA

**O CONCEITO DE CORAÇÃO EM JEAN-JACQUES ROUSSEAU: CONSELHOS DE
PRUDÊNCIA PARA AULAS DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

MANAUS

2022

ADRIANO FURTADO DE OLIVEIRA

**O CONCEITO DE CORAÇÃO EM JEAN-JACQUES ROUSSEAU: CONSELHOS DE
PRUDÊNCIA PARA AULAS DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO da
Universidade Federal do Amazonas, como requisito
final para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

ORIENTADORA: JOCÉLIA BARBOSA NOGUEIRA

**MANAUS
2022**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

O48c Oliveira, Adriano Furtado de
O conceito de coração em Jean-Jacques Rousseau : conselhos de prudência para aulas de filosofia no ensino médio / Adriano Furtado de Oliveira . 2022
190 f.: 31 cm.

Orientadora: Jocélia Barbosa Nogueira
Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Ensino de filosofia. 2. Ensino médio. 3. Conselhos de prudência. 4. Coração. 5. Rousseau. I. Nogueira, Jocélia Barbosa. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

Dedico esta dissertação ao meu filho João Gabriel, que por circunstâncias tristes cresceu longe de mim, sendo contudo a inspiração constante enquanto educador!

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer aos meus pais, Nelice e Fidélis, pela educação que me deram baseada em princípios éticos, jamais abandonados mesmo nas circunstâncias mais adversas. Esta dissertação não teria sido possível sem o inestimável apoio da minha mãe, professora de geografia, nos momentos de maior dificuldade.

Também não seria possível terminar esta dissertação sem o inestimável apoio da minha amada companheira e grande amiga Sara Nevis, com sua enorme paciência para a leitura detalhada e o feedback visando a clareza e beleza da escrita, que fazem dela co-editora desta dissertação.

Um agradecimento especial à minha irmã, Cláudia Aparecida, pelo estímulo e orientações valiosas na fase inicial de preparação do projeto de pesquisa, bem como todo apoio até a defesa final da dissertação.

Outro agradecimento muito especial quero dirigir ao professor Rosimário Quintino, pelo estímulo inicial que me despertou para a retomada dos estudos acadêmicos.

Obrigado também aos meus amigos Mazzo Rodrigues e Ednailda Maria, pelo apoio sentido profundamente, mesmo à distância colossal que separa o Amazonas da Bahia!

Agradeço também ao professor me. José Belizário Neto (UFAM), pelas lições que resultaram em verdadeira orientação informal, para a escrita do artigo *Entre a dominação e a liberdade* (2020), referido no metatexto apresentado ao final desta dissertação.

Agradeço imensamente a todos os professores deste programa de Mestrado Profissional, em especial à minha orientadora profa. dra. Jocélia Nogueira Barbosa, pelas valiosas aulas e pela mais valiosa ainda paciência, nos momentos mais difíceis da produção da dissertação. Também quero agradecer o prof. dr. José Carlos Rubens, pelo estudo da pedagogia de Kant, que possibilitou-me uma primeira revisão das ideias apresentadas no artigo acima referido, bem como uma primeira noção das afinidades entre o pensamento kantiano e o de Rousseau. Por fim, aos membros da banca, prof. dr. Deodato Ferreira da Costa (UFAM) e profa. dra. Deuzilene Marques Salazar (IFAM), pelas valiosas ideias apresentadas durante a defesa da dissertação.

Encerro agradecendo à CAPS, pela bolsa concedida durante dois anos, cuja importância para a realização desta dissertação foi inestimável.

RESUMO

A experiência docente no ensino escolar de filosofia para turmas do Ensino Médio envolve uma miríade de dificuldades. Entre estas, a grande quantidade de turmas e a tendência dos estudantes a encarar a escola com uma postura defensiva, que não favorece a interação com o educador. A prática comum é responder a este comportamento utilizando-se de ferramentas de coerção, capazes de obrigar os estudantes a uma colaboração forçada, o que reduz a eficácia pedagógica e didática do ensino. É neste contexto que se insere a dissertação *O conceito de coração em Jean-Jacques Rousseau: conselhos de prudência para aulas de filosofia no ensino médio*, que disserta acerca de como a palavra “coração” pode ser tomada como conceito na filosofia rousseauiana, a fim de apresentar uma concepção de ensino de filosofia que não seja coercitiva, mas sim cordial, capaz de levar o coração do educando a trabalhar a favor do aprendizado de filosofia. Propõe-se, ao longo da dissertação, expor o conceito de coração, explicitar as diretrizes para a educação filosófica, e enfim elaborar conselhos de prudência para professores de filosofia. Estes conselhos foram elaborados a partir de experiências vividas no exercício docente, confrontadas com as ideias de Rousseau, num diálogo fundamentado na filosofia da práxis. A metodologia utilizada é a leitura bibliográfica de Rousseau, a partir de autores que dialogam com a herança neo-kantiana, para inferir-se o conceito de coração e as categorias rousseauianas. Em seguida, buscou-se o confronto dialético entre os pontos de vista de Rousseau e a práxis docente no ensino escolar de filosofia, através do método (auto)biográfico, e do ciclo de análise textual discursiva (ATD). A aplicação do método (auto)biográfico se deu a partir de um artigo publicado no ano 2020, acerca da nossa própria formação e a experiência docente entre os anos 2016 e 2020. Assim, o conteúdo desta dissertação visa superar dialeticamente o ponto de vista por nós apresentado no referido artigo, realizando assim, um aprofundamento crítico na própria práxis educativa. O produto da dissertação é um metatexto contendo reflexões acerca da pertinência das ideias de Rousseau para o ensino de filosofia e, ao final deste, *Conselhos de prudência para aulas de filosofia no ensino médio*, relacionados com seis *Diretrizes inspiradas em Rousseau* para a educação filosófica do coração, que são: 1) Que se estude o aluno, buscando saber o que ele está apto a aprender: para isso, a prudência pede que vejamos a sala de aula como comunidade moral, e que não se trate os alunos apenas como indivíduos isolados; 2) Que se considere a sociedade e a época: para isso é prudente continuar a própria formação, diante da complexidade crescente deste contexto; 3) Que se priorize as experiências: mas para isso, é prudente acertarmos o tempo e a ocasião e não agir arbitrariamente; 4) Que o educador fortaleça os vínculos com o educando sinalizando reconhecimento: mas é prudente que o professor mostre-se competente e organizado, para não perder, ele próprio, o reconhecimento do educando; 5) Que se promova o gosto em proveito da moral: para isso é prudente que os conteúdos sejam apresentados sem coerção, com cordialidade, de modo que os corações não se fechem; 6) Que se avalie o gosto e o reconhecimento da utilidade, através da excelência da produção estudantil, evitando mimar o educando: contudo, no contexto escolar será prudente, primeiro, o educador avaliar a si próprio e seu desempenho, depois a interferência do contexto, para só então considerar a excelência da produção escolar do estudante. Partindo destes conselhos de prudência formulados em diálogo com as *Diretrizes inspiradas em Rousseau* e o material autobiográfico, espera-se contribuir para uma forma de ensino mais cordial e menos coercitivo.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Ensino Médio. Conselhos de prudência. Coração. Rousseau.

ABSTRACT

The experience in the school teaching philosophy to high school students involves a myriad difficulties. Among these, the large number of classes and the tendency of students to face the school with a defensive posture, which hinders interaction with the educator. The common practice is to respond to this behavior using coercive methods, capable of forcing collaboration, which reduces the pedagogical and didactic effectiveness of teaching. It is in this context that the dissertation *O conceito de coração em Jean-Jacques Rousseau: conselhos de prudência para aulas de filosofia no ensino médio* (The concept of heart in Jean-Jacques Rousseau: prudent advice on philosophy classes in high school) fits, which discusses how the word “heart” can be taken as a concept in Rousseau’s philosophy, in order to present a conception of teaching philosophy that is not coercive, but cordial, capable of leading the student's heart to work in favor of learning philosophy. It is proposed, throughout the dissertation, to expose the concept of heart, to explain the guidelines for philosophical education, and finally to elaborate prudent advice for philosophy professors. These advices were elaborated from experiences gained through teaching practice, confronted with Rousseau's ideas, in a dialogue based on the philosophy of praxis. The methodology used is Rousseau's bibliographic reading, based on authors who dialogue with the neo-Kantian heritage, in order to infer the concept of heart and Rousseau's categories. Next, the dialectical confrontation between Rousseau's points of view and the teaching praxis in the school teaching of philosophy was sought, through the (auto)biographical method, and the cycle of discursive textual analysis (DTA). The application of the (auto)biographical method was based on an article published in the year 2020, about our own training and the teaching experience between the years 2016 and 2020. Thus, the content of this dissertation aims to dialectically overcome the point of view by us presented in that article, thus carrying out a critical deepening in the educational praxis itself. The dissertation product is a metatext containing reflections on the pertinence of Rousseau's ideas for the teaching of philosophy and, at the end of it, Advice of prudence for philosophy classes in high school, related to six Rousseau-inspired Guidelines for the philosophical education of the heart, which are: 1) That the student be studied, seeking to know what he is able to learn: for this, prudence asks that we see the classroom as a moral community, and that we do not treat students only as isolated individuals; 2) Considering society and the time: for this it is prudent to continue one's training, given the growing complexity of this context; 3) That experiences be prioritized: but for that, it is prudent to set the time and the occasion and not act arbitrarily; 4) That the educator strengthens the bonds with the student, signaling recognition: but it is prudent that the teacher proves to be competent and organized, so as not to lose, himself, the recognition of the student; 5) That taste be promoted in the service of morality: for this it is prudent that the contents are presented without coercion, with cordiality, so that hearts do not close; 6) That the taste and recognition of usefulness be evaluated, through the excellence of student production, while avoiding spoiling the student: however, in the school context it will be prudent, first, for the educator to evaluate himself and his performance, then the interference of the context, and only then consider the excellence of the student's school production. Based on these prudential advice formulated in dialogue with the Rousseau-inspired Guidelines and the autobiographical material, we hope to contribute to a more cordial and less coercive form of teaching.

Keywords: Teaching of Philosophy. High school. Prudent advice. Heart. Rousseau.

SUMÁRIO

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 1 O CONCEITO DE CORAÇÃO NO EMÍLIO DE ROUSSEAU | 18 |
| 1.1 O CORAÇÃO COMO PALAVRA E COMO CONCEITO | 18 |
| 1.1.1 A palavra coração: aspectos linguísticos..... | 19 |
| 1.1.2 O conceito de coração na filosofia antes de Rousseau..... | 25 |
| 1.2 O CONCEITO DE CORAÇÃO NA FILOSOFIA DE ROUSSEAU | 30 |
| 1.2.1 O conceito de coração em Rousseau | 31 |
| 1.2.2 O conceito de coração e a razão: dialética dos paradoxos | 39 |
| 1.2.3 O conceito de coração, a natureza e o amor-próprio..... | 44 |
| 2 DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO FILOSÓFICA DO CORAÇÃO | 62 |
| 2.1 DIRETRIZES GERAIS | 62 |
| 2.1.1 A proposta filosófica: submeter a razão ao coração | 63 |
| 2.1.2 A proposta pedagógica: educar o coração em proveito da razão | 69 |
| 2.1.3 A proposta didática: cuidar do cuidado de si do educando | 74 |
| 2.2 DIRETRIZES ESPECÍFICAS..... | 81 |
| 2.2.1 O olhar sobre o educando: estudar o aluno..... | 82 |
| 2.2.2 O olhar sobre o contexto: considerar a sociedade e a época..... | 86 |
| 2.2.3 O planejamento das aulas: priorizar as experiências..... | 91 |
| 2.2.4 A relação educador-educando: sinalizar reconhecimento..... | 96 |
| 2.2.5 A didática e os conteúdos: promover o gosto em proveito da moral..... | 101 |
| 2.2.6 A avaliação: observar o gosto e o reconhecimento da utilidade | 109 |
| 3 FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: CONSELHOS DE PRUDÊNCIA | 113 |
| 3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA | 113 |
| 3.1.1 Aspectos metodológicos da pesquisa qualitativa..... | 117 |
| 3.1.2 Aspectos metodológicos e técnicas da pesquisa (auto)biográfica e ATD..... | 120 |
| 3.1.3 Etapas da pesquisa (auto)biográfica e ATD: a produção do Metatexto | 125 |
| 3.2 METATEXTO: O CORAÇÃO E A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO | 129 |
| 3.3 CONSELHOS DE PRUDÊNCIA: O CORAÇÃO E A FILOSOFIA NO E.M. | 147 |
| CONCLUSÃO..... | 153 |
| APÊNDICE B – UNITARIZAÇÃO | 169 |
| APÊNDICE C- CATEGORIZAÇÃO (ATD) | 176 |

INTRODUÇÃO

O problema do ensino de filosofia tem sido abordado de diversos modos no Brasil, ao longo das últimas décadas, com especial ênfase após a promulgação da Constituição Federal de 1988. O principal vetor deste debate tem sido a inserção obrigatória da filosofia no currículo escolar que, por fim, ocorreu mediante a lei 11.684, de 2 de junho de 2008, inserindo filosofia e sociologia no Ensino Médio. Desde então, a produção de estudos acerca do ensino de filosofia proliferou, encarando mais recentemente o desafio de pensar a presença da filosofia, no Ensino Médio, após a promulgação da BNCC, mediante a Resolução CNE/CP nº 2/2017, que absorveu a filosofia, a sociologia, a história e a geografia, numa mesma trajetória formativa, denominada *ciências humanas e suas tecnologias*.

Referindo-nos à problemática desta dissertação, autores como Favaretto (1995), tem insistido na ideia de que o educador, até certo limite, precisa também filosofar para poder ensinar filosofia, pois precisa definir para si mesmo o que é isso, a filosofia, este “lugar” de onde pensamos e falamos: “(...) pode-se dizer que o ensino de Filosofia vale o que vale o pensamento daquele que ensina” (FAVARETTO, 1995, p. 77). O mesmo problema foi retomado por outros autores, como Márcio Danelon:

(...) pois o ensino de filosofia não deve prescindir do posicionamento conceitual diante da questão “o que é filosofia?” (...) Nesse aspecto, acreditamos ser importante pensar o ensino de filosofia desde um olhar da própria filosofia. Em outras palavras, pensar filosoficamente o ensino de filosofia é pensar com a filosofia, com o saber filosófico, o problema de seu ensino (DANELON, 2010, p. 186).

É com base na imagem que o educador tem do que é a filosofia, que ele pode pensar seu propósito na educação, pois se compromete com “(...) uma postura filosófica em torno dos problemas filosóficos emergidos no processo de ensino” (DANELON, 2010, p. 187). Danelon ainda adverte que, ao assumirmos uma imagem do que é a filosofia, assumimos também uma posição política, presente em nossa práxis: “(...) trata-se de um posicionamento político, diante de seu trabalho com a filosofia” (DANELON, 2010, p. 188).

O raciocínio do autor aponta para uma relação dialética entre ensinar e pensar filosoficamente. Percebe-se a radicalidade dessa exigência, uma vez que a partir dessa definição “(...) cada qual irá refletir, de forma bastante importante, como se trabalhar o ensino

filosófico (...) Em última instância, significa deixar às claras os referenciais teóricos imanentes ao ensino de filosofia” (DANELON, 2010, p. 189).

Pesquisas acerca do ensino escolar de filosofia, nas últimas décadas, também se debruçaram sobre novos métodos de ensino. Buscando fugir da reprodução da formação acadêmica do educador, que normalmente é focada na história da filosofia, considerou-se métodos de ensino que privilegiem a produção escolar do estudante, como devendo atender aos seus propósitos pessoais. Favaretto (1995), diz que: “A articulação de problemas tipicamente filosóficos com questões emergentes da experiência (individual, social, histórica) depende diretamente da maneira como o professor pensa a situação cultural, em especial de sua habilidade para captar o imaginário dos alunos” (FAVARETTO, 1995, p. 78). Uma das estratégias, segundo Favaretto, pode ser o ensino de filosofia como correspondendo a uma retórica, uma experiência em que se resgate o aspecto criativo da linguagem, em relação à experiência de mundo do educando. Para ele, esta retórica deve ensinar uma “linguagem de segurança”, com a qual o educando possa armar-se para seus embates com figuras antagônicas, utilizando seus próprios argumentos (FAVARETTO, 1995, p. 79). Outros autores, propõem que o ensino de filosofia se dê a partir de problematizações de textos filosóficos, evitando assim a simples inculcação de ideias alheias nos educandos, e levando-os a pensar a história da filosofia, e seus textos, a partir do tipo de problemas abordados pelos filósofos (PORTA, 2004). Estes e diversos outros autores procuram responder de que forma o ensino de filosofia pode não apenas apresentar aos educandos a história da filosofia e os textos filosóficos, mas despertar, neles, a curiosidade filosófica autêntica, a ser alimentada e cultivada no ambiente escolar. Daí a ênfase na experiência dos educandos e seus imaginários, interesses e questionamentos.

Contudo, as tentativas de se despertar nos educandos um gosto autêntico pelos estudos esbarram em dificuldades relacionadas ao uso de técnicas de coerção no ambiente escolar. Em estudo realizado com 69 crianças e um dos responsáveis de cada uma, oriundas de escolas públicas e privadas, dos ensinamentos iniciais (principalmente quarto e quinto ano), verificou-se a utilização recorrente de práticas coercitivas na escola, especialmente sobre alunos com histórico de fracasso escolar (GLIDDEN; WEBER, 2020, p. 02). O mesmo estudo aponta diversas outras pesquisas evidenciando que a coerção, invés de resultar em melhoria do desempenho acadêmico, está associada à diminuição da aprendizagem, predisposição ao bullying, e comportamento de fuga ou esquivas dos alunos (GLIDDEN; WEBER, 2020, p. 03–04). A coerção “(...) gera sentimentos de aversão e medo dos alunos relacionados à escola, por desconsiderar as suas dificuldades e promover segregação” (GLIDDEN; WEBER, 2020, p.

04). Estudiosos elencados pelas autoras apontam para a criação de respostas emocionais negativas relacionadas ao ambiente escolar, quando do uso de práticas coercitivas pelo professor (...)” (GLIDDEN; WEBER, 2020, p. 05). Como exemplos de estratégias coercivas utilizadas por professores, o estudo cita: passar lição de casa extra; privar de brincadeiras e lazer; reter o aluno para reforço; expor o educando e ridicularizar seu desempenho e dificuldades; falar com exasperação e rispidez; utilizar alunos como exemplo do que não fazer; punições físicas; ameaças; deboche e gozação, bem como exposição ao ridículo e sarcasmo; tempo extra após as aulas; cópias extras; perda de privilégios (GLIDDEN; WEBER, 2020, p. 05).

O estudo também aponta que os pais tendem a não saber das táticas coercitivas utilizadas pelo professor, pois os educandos tendem a normalizar e a não relatar todas as práticas coercivas dos professores. Além disso, é comum entre os professores que a indisciplina do aluno seja desvinculada do contexto, sendo entendida como característica individual do aluno e a fatores familiares. “Essa noção desconsidera, por exemplo, que o comportamento do professor na relação com o aluno influencia o comportamento discente” (GLIDDEN; WEBER, 2020, p. 02).

A percepção de que a indisciplina é característica do educando e sua família também é apontada, em uma etnografia de uma escola pública realizada no final da década de 1980 no interior de São Paulo, cujo objetivo era diagnosticar a possibilidade e as dificuldades para a criação da escola democrática. O autor expôs que, na escola estudada, o estudante era visto como um objeto estranho à escola: “em vez de ser tomado como um dado da questão, é tido como obstáculo a sua solução”, e segundo apurou, constantemente os professores, funcionários, pais e os próprios alunos, “colocam sobre os alunos a maior parte da responsabilidade pelo fracasso do ensino, apontando como sua maior falha a falta de interesse” (PARO, 2016, p. 291). Fica evidente que, não sendo os alunos considerados sujeitos, mas objetos e, ainda por cima objetos inúteis, falhos, ferramentas que não funcionam bem para que o “trabalho do professor” possa ter sucesso, não se pode falar de democracia na escola, desde a sala de aula e a relação com os estudantes. Com isso, a coerção é vista como forma de motivação positiva, o que, como expusemos antes, é um erro.

A etnografia referida também constatou que o ambiente coercitivo da escola ultrapassa a vontade individual dos educadores, atingindo a própria direção da escola e seus funcionários, o que desencoraja a participação popular e impede a democratização do ensino escolar, como transparece no depoimento de uma diretora, nas palavras do pesquisador:

Os pais, professores, alunos e funcionários mais interessados em participar não conseguem ainda ser ouvidos. Para que houvesse autonomia, seria necessário que as instâncias superiores possibilitassem a execução daquilo que foi decidido no conselho de escola. Ela dá o exemplo da casa do zelador que, por decisão do conselho de escola, não seria demolida, mas as ordens superiores determinaram a demolição. Parece, pela sua fala, que a necessidade de participação internamente, na escola, não vai além daquilo que já existe institucionalmente, ou seja, a necessidade de obediência às deliberações do conselho de escola a uma atuação mais efetiva deste (PARO, 2016, p. 97).

Com isso, a participação social se torna mínima e a tendência é o mascaramento do esvaziamento do processo democrático através da burocracia, que substitui os processos efetivamente democráticos de decisão, pelo recolhimento de assinaturas entre o mínimo de participantes exigidos pela documentação, sem efetiva condição de decisão sobre a escola.

Estes estudos evidenciam que a escola é atravessada por práticas autoritárias e coercitivas, que levam tanto a atitudes defensivas que dificultam o aprendizado por parte dos educandos, quanto atitudes defensivas da própria comunidade estudantil, que dificultam a democracia na escola. Tal ambiente é propício à percepção de que a coerção é uma forma positiva de motivação. Esta percepção é reforçada pelas razões e pelo testemunho autobiográfico apresentados por nós em um artigo, denominado *Entre a dominação e a liberdade* (OLIVEIRA, 2020). Nele, buscou-se compreender os fundamentos de tais práticas, remontando à origem da escola e da própria sociedade de classes, nos vales férteis da Mesopotâmia e Egito, cerca de cinco mil anos atrás. Desde então, a escola teve como principal função a formação dos filhos da elite e da classe administrativa e sacerdotal a serviço da elite dominante. Ao longo dos milênios diversos traços da escola original conseguiram sobreviver no ambiente escolar, como por exemplo a ênfase na escrita, matemática e exercício da oratória.

Na modernidade a escola se torna uma instituição disciplinar, no sentido apresentado por Foucault em *Vigiar e Punir* (2010), obra que descreve as instituições disciplinares como formas de organização dos micro-poderes que garantem o controle dos corpos e das subjetividades, sancionando ao mesmo tempo os comportamentos e os saberes. Nesta perspectiva, além da coerção direta, seja explícita ou disfarçada, ainda podemos apontar uma coerção advinda da própria arquitetura da escola, de seu regime seriado, da uniformização dos educandos e sua fixação em uma sala e lugar específicos, sua constante vigilância e submissão a exames, além de tarefas e punições.

Tal tendência da escola à coerção e autoritarismo, com a conseqüente reação defensiva do educando em prejuízo do aprendizado, foi também testemunhado no referido

artigo *Entre a dominação e a liberdade* (2020), em que apresentamos nossa própria experiência de formação. Tendo me alfabetizado sem dificuldades, no primeiro ano escolar cursado em uma escola no norte do país, uma mudança forçada por circunstâncias familiares, para uma grande metrópole no centro-sul do país, quando então a relação com a escola passou a se degradar a cada ano, até que as reprovações iniciaram, culminando com abandono escolar sem conclusão do segundo ano do Ensino Médio. As causas destes eventos podem ser encontradas em fatores diversos, ligados a circunstâncias pessoais e familiares, porém não devem ser desconsiderados outros fatores, mais diretamente associados à percepção do ambiente escolar como lugar hostil.

Apesar de oficialmente abolidos desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1992, até o início dos anos noventa recorde ter recebido castigos físicos eventualmente. Mas na medida em que estes deixaram de ocorrer, outras formas de coerção se tornaram mais comuns. Além disso, nas diferentes escolas em que estudei também eram frequentes as ocorrências de bullying, com seus efeitos conhecidos de diminuição da estima própria e do interesse pelos estudos, que apresentamos no item 2 do referido artigo.

Ao abandonar definitivamente o ensino escolar, travei contato com um grupo de artistas muito ativos, chamado Clube dos Quadrinheiros de Manaus, composto por pessoas de diferentes idades e escolaridades, bastante interessados em temas acadêmicos, artísticos e culturais em geral. Ao me juntar a eles, passei a ter um contato renovado com os mesmos saberes que, na escola, não me despertavam interesse: as línguas, as matemáticas, as ciências em geral, as artes, tudo então pareceu interessante, especialmente a filosofia que pareceu-nos a porta de entrada para os mais diferentes saberes, então incompreendidos na escola. Surpreso, percebi que, diferentemente do que pensava, não havia em mim nenhuma incapacidade de aprender, o que me fez, então, pensar que o fracasso não fora realmente meu, e sim da escola.

Quase duas décadas se passaram entre o ingresso naquele movimento artístico e a experiência docente, no ensino de filosofia, iniciada a partir do ano 2016. Desde então, deparamo-nos com diferentes dificuldades relacionadas ao exercício da docência e buscamos realizar experiências didáticas nem sempre bem sucedidas, mas que nos ajudaram a ter mais clareza acerca do problema representado pelas emoções negativas na relação entre educador e educandos. Percebemos também a necessidade de retornar aos estudos acadêmicos, através de uma pós-graduação e agora, deste mestrado profissional em filosofia.

Pensando nesta problemática envolvendo o ensino de filosofia e, mais especificamente, o papel das emoções do educando para o aprendizado, travamos contato com a obra *Emílio ou*

Da educação (1762), de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), na qual buscou apresentar uma concepção de ensino que atende aos anseios do educando e, também, em que se conduz uma formação filosófica mediante problematizações, mostrando-se compatível com anseios de educadores e professores de filosofia, como os referidos no início desta introdução. Além disso, o filósofo genebrino apresenta o conceito de coração referido à dimensão afetiva do educando e uma forma de ensino de filosofia que não necessite recorrer à coerção, por evocar sentimentos favoráveis ao aprendizado, no educando. Apesar de tais ideias nunca terem sido postas em prática por seu autor, julgamos que podem auxiliar-nos a pensar a dimensão afetiva dos educandos, no contexto escolar do ensino de filosofia, e a buscar que esta dimensão afetiva trabalhe a favor do ensino e do aprendizado.

Emílio ou Da educação é um volumoso tratado filosófico-pedagógico, publicado no mesmo ano em que o tratado político *Do contrato social ou Princípios do direito político* (1762), tendo ambas obras sido condenadas e queimadas publicamente, em Paris e em Genebra. Apesar da publicação de *Emílio* e do *Contrato social* terem iniciado um período trágico na vida de seu autor, acusado e condenado por ataques contra a religião e críticas a pessoas poderosas, ambos livros tornaram-se clássicos do pensamento pedagógico e político moderno. O *Emílio* iniciou uma virada de perspectiva e prioridades na filosofia da educação:

Costumo dizer que Rousseau provocou uma revolução copernicana na pedagogia: assim como Copérnico inverteu o modelo astronômico, retirando a Terra do centro, Rousseau centralizou os interesses pedagógicos no aluno e não mais no professor. Mais que isso, ressaltou a especificidade da criança, que não devia ser encarada como um “adulto em miniatura” (ARANHA, 2006, p. 178).

Giolo (2011), em um capítulo de livro organizado por Dalbosco, acrescenta que a troca de perspectiva “(...) foi acompanhada por um julgamento contundente: a pedagogia tradicional não era apenas falsa; era prejudicial ao indivíduo e à sociedade” (GIOLO, 2011, p. 206). A nova perspectiva, ao colocar o conceito de infância no centro da filosofia da educação, precisou desconstruir os pressupostos da perspectiva anterior centrada no professor e na racionalidade:

(...) a moralidade tem uma dimensão que não se limita somente à razão, radicando-se, como vimos, no coração humano e, portanto, no próprio sentimento humano. Se começarmos pela razão na educação das crianças, além de cairmos facilmente no

moralismo, podemos ensinar coisas que estão além de sua capacidade de aprendizagem, tornando o ensino enfadonho e sem resultados (DALBOSCO, 2011a, p. 135).

Dalbosco procura mostrar o lugar que o *Emílio* ocupa no conjunto da reflexão rousseauiana, como sendo o de conciliar o diagnóstico pessimista, presente no *Discurso sobre a origem da desigualdade* (1754), com a ideia de uma sociedade baseada na soberania popular e no pleno exercício da cidadania, presente em sua obra *Do contrato social* (1762) (DALBOSCO, 2016, p. 104). É a educação que tornaria possível reconciliar o ser humano com a natureza e, ao mesmo tempo, fundamentar sobre a soberania popular e a vontade geral um governo plenamente legítimo.

O *Emílio* é composto por cinco livros correspondendo às fases do desenvolvimento. A primeira é a “idade da necessidade” (Livro I, do nascimento a dois anos de vida); a segunda, “idade da natureza” (Livro II, dos dois até os doze anos); a terceira, que na realidade é um momento de transição, é a “idade da força” (Livro III, dos doze aos quinze anos); a quarta é a “idade das paixões e da razão” (Livro IV, dos quinze aos vinte anos); e por fim, a “idade da sabedoria” (Livro V, dos vinte aos vinte e cinco anos) (DALBOSCO, 2011a, p. 22). Apesar do Livro IV ser dedicado a jovens da mesma idade da média de nossos alunos no Ensino Médio, nesta dissertação retomaremos também diversas passagens do *Emílio* e de outras obras, onde forem relevantes.

O objetivo da pesquisa apresentada nesta dissertação foi responder a questão seguinte: o que significa o conceito de coração no *Emílio ou Da educação* (1762), de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), para o contexto do ensino de filosofia em turmas do Ensino Médio? Tal questão ampla foi subdividida em outras: qual o papel desempenhado pelo conceito de coração na filosofia pedagógica rousseauiana? Que princípios filosóficos, pedagógicos e didáticos, podem ser inferidos das ideias de Rousseau? Que prudência é necessária para a aplicação das ideias pedagógicas e didáticas de Rousseau no ensino escolar de filosofia?

A resposta a estas questões nos levou aos três capítulos desta dissertação, sendo o primeiro destinado a esclarecer em que sentido a palavra coração pode ser tomada como conceito na obra de Rousseau, relacionando-o com outros conceitos centrais em sua filosofia, como sentimento, razão e natureza, e com o aprendizado de filosofia. O segundo capítulo apresenta uma proposta de diretrizes para o ensino de filosofia, inferidas a partir das ideias de Rousseau e aprofundadas em seu sentido pedagógico e didático, com ênfase no Livro IV do *Emílio*, que trata especificamente de jovens entre quinze e dezenove anos, idade que coincide

com a dos estudantes do Ensino Médio. No terceiro capítulo, enfim, apresentaremos um estudo autobiográfico, tendo em vista recolher ideias oriundas da experiência docente em sala de aula, visando formular Conselhos de Prudência, para que as Diretrizes inspiradas em Rousseau possam ser aplicadas no contexto escolar da filosofia no Ensino Médio.

A presente dissertação corresponde a uma necessidade da sociedade brasileira, que é tornar o ensino de filosofia mais atraente e promotor do protagonismo dos estudantes, visando prevenir ou reduzir a probabilidade da evasão escolar. A nova *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC/2018) enfatiza que o Ensino Médio constitui “um gargalo na garantia do direito à educação”, pois além de ser necessário universalizar seu atendimento a toda população, outro desafio é “garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras” (BRASIL, 2018, p. 461). Para a prevenção da evasão escolar é necessário que o ensino possa “atender às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade”, o que exige “não caracterizar o público dessa etapa – constituído predominantemente por adolescentes e jovens – como um grupo homogêneo, nem conceber a ‘juventude’ como mero rito de passagem da infância à maturidade” (BRASIL, 2018, p. 462). Em Rousseau a juventude não é pensada como mero rito de passagem, mas sim como uma fase específica da vida humana, com suas necessidades próprias, e com grande diversidade de manifestações, devidas à personalidade e às condições sociais de cada sujeito.

Esta dissertação também visa suprir uma carência nos estudos acadêmicos deste programa de pós-graduação Prof-Filo, que até o momento da revisão final desta dissertação (fevereiro de 2023) conta apenas com cinco dissertações publicadas acerca das contribuições de Rousseau para o ensino de filosofia, sendo uma do centro-sul (UFPR 2021), três do nordeste (UERN 2020; UFPI 2021; UFPE 2021), e uma da região norte (UFMA 2019)¹. Uma delas, contudo, trata especificamente da relação entre afetos e razão no ensino de filosofia, mobilizando o conceito de coração, denominando-se *Uma metodologia educacional através da educação natural (a liberdade e o coração): uma análise interventiva do “Projeto para a educação do senhor de Sainte-Marie”* de Rousseau (2020). Esta última, cuja afinidade temática com nossa produção poderia ter ensejado um frutuoso diálogo, não havia sido encontrada no site do Mestrado Profissional em Filosofia até nossa última verificação, em 10-03 de 2022. Sendo que o site só disponibiliza, até a presente data, as dissertações de turmas

1 Os seus autores são Edilene P. B. Corvelo (UFMA, 2019); Evanilson A. Dutra (UFRN, 2020); Jessica K. S. Carvalho (UFPI, 2021); Paula Schuartz (UFPR, 2021) e Gleyson B. Souza (UFPE, 2020). Para maiores informações, consulte o site: <<http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/dissertacoes-defendidas/>> Último acesso: 6 de fev. 2023.

encerradas até o ano 2021, outras dissertações com temática semelhante podem ter sido realizadas. O site hoje apresenta 309 dissertações. Pode-se dizer que a existência de 5 dissertações, num universo de 309 dissertações, revela uma lacuna que começa a ser preenchida, nos estudos de Rousseau e sua contribuição para o ensino de filosofia. Além disso, empreender o esclarecimento do conceito de coração, em Rousseau, pode nos apresentar novas chaves interpretativas para a obra do filósofo iluminista. Por fim, interessa aos estudos acadêmicos e aos estudos aplicados ao ensino de filosofia, a maior compreensão de como conhecer e educar os afetos, do estudante e do próprio professor, aproximando-nos de correntes teóricas mais recentes, que valorizam não somente a educação intelectual mas, também, a emocional.

Profissionalmente a imersão aprofundada nos estudos, propiciada por um programa de mestrado prof-filo, permitiu-nos a adoção de uma postura mais crítica e sistemática, além da elaboração de novas estratégias de ensino e sua pesquisa, a ser testadas e avaliadas futuramente, sem que se suponha em algum momento chegarmos a uma perfeição cabal, mas na certeza de conduzir um ensino que é, em si mesmo, uma experiência filosófica.

Por fim, pessoalmente, quero enfatizar o crescimento enquanto filósofo, pela possibilidade de ter uma prática mais aprofundada e de conjunto, que é em si mesmo uma recompensa que contribui com outras áreas culturais em que atuo, como os quadrinhos e a literatura.

Fazemos votos de que esta dissertação possa também inspirar outros educadores, inclusive de outras matérias escolares além de filosofia, a questionar-se acerca da pertinência de métodos educativos baseados em coerção, e da possibilidade de uma práxis alternativa, não coerciva e que leve o coração dos educandos a trabalhar a favor do ensino e aprendizado. Assim teremos atingido plenamente nossos objetivos.

1 O CONCEITO DE CORAÇÃO NO EMÍLIO DE ROUSSEAU

Este capítulo 1 contém uma discussão inicial acerca da palavra coração, propondo de que modo esta palavra pode ser tomada como um conceito. Em seguida, se procurou caracterizar o uso conceitual de coração, na filosofia antiga e no início da modernidade para, em seguida, caracterizá-lo na filosofia de Rousseau, esclarecendo a relação que o conceito de coração mantém com outros conceitos importantes, da sua arquitetura filosófica.

Para cumprir o objetivo de interpretar o conceito de coração, algumas questões norteadoras nos ajudarão a compreender se há um conceito de coração de Rousseau e como ele pode ser definido: 1) O coração pode ser tomado como conceito, ou apenas expressão poética? 2) Como o coração, enquanto conceito, adentrou o discurso rousseauiano? 3) Qual a especificidade do coração em relação aos principais conceitos de Rousseau (sentimento, razão e natureza), e como se articulam? 4) Qual o papel do conceito de coração na teoria da educação do jovem, que Rousseau apresenta no Livro IV do *Emílio*?

1.1 O CORAÇÃO COMO PALAVRA E COMO CONCEITO

Uma palavra como coração, por ser amplamente apropriada como imagem poética e propaganda, encontra-se presente em gírias e símbolos da indústria cultural, sendo insistentemente remetida à emotividade. Por pertencer ao simbolismo do cotidiano, nas mais diferentes formas de linguagem (inclusive a gestual), esta riqueza de usos se torna um obstáculo. Precisamos estabelecer alguma objetividade, acerca de seu significado, que possa nos encaminhar para o exame de seu conceito. Com tudo isso, será que esta palavra pode ter algum papel filosófico enquanto conceito? Coração não expressaria tão somente a emotividade do romancista Rousseau? Ou, sendo conceito, configura-se como uma ideia constante, definível e funcional, dentro de um pensamento organizado? Esta possibilidade não está pacificada, até que fique demonstrado que é possível um uso conceitual dessa palavra.

Em Rousseau, a presença da palavra coração chega a beirar o excessivo. Observei que, em particular no *Emílio*, das 680 páginas (da edição de 1999 da Martins Fontes), 238 mencionam a palavra coração uma ou mais vezes. Isso é um pouco mais de um terço de todo o volumoso tratado. Trata-se de uma palavra central no vocabulário rousseauiano acerca das

emoções, entre outras palavras tais como paixão, sentimento, inclinação etc. Mas o que habilita a palavra coração a cumprir a condição de conceito? Começamos estudando algumas características da palavra a partir da linguística para delinear os critérios para, por fim, distinguir um uso conceitual em Rousseau.

1.1.1 A palavra coração: aspectos linguísticos

Ao procurar analisar os usos da palavra coração feitos por Rousseau, importa perceber como as características semânticas da palavra se adaptam ou conflitam com seu entendimento, o que pode dar-nos clareza, acerca de um tema que, a princípio, parece puramente subjetivo.

No que tange os aspectos linguísticos da palavra coração, trataremos a seguir de três aspectos da palavra coração: 1) A diferença entre a palavra ibérica e a francesa; 2) Aspectos de sua etimologia greco-romana e diferenças entre palavras de origem grega e latina; 3) Aspectos de como a palavra coração é utilizada pelos falantes, em busca de explicitar as categorias fundamentais que nos permitam sua análise.

Abordaremos primeiro a diferença das palavras ibéricas *corazón* e *coração* em relação a todas as outras derivadas do latim. Segundo Camacho e Portela (2021), as palavras de origem latina que indicam coração pertencem a um grupo de palavras essenciais das línguas latinas, e que tem despertado o interesse de alguns estudiosos:

El estudio de *COR*, *CORDIS*>*corazón* ha llamado la atención de algunos lingüistas por dos motivos: em primer lugar, por tratarse de una palabra cuya evolución etimológica al español difere respecto al resto de las lenguas romances (...) [e em segundo lugar] es y seguirá siendo el núcleo semántico de nuestra simbología emocional y sentimental, no solo em español, sino em todas las lenguas procedentes del indoeuropeo² (CAMACHO; PORTELA, 2021, p. 62).

Constata-se que a palavra “coração” deriva sua raiz do latim “cor”, assim como a palavra francesa utilizada por Rousseau, “cœur”. Contudo, ao comparar as palavras “coração”,

2 Tradução livre: “O estudo de *COR*, *CORDIS*>*coração* chamou a atenção de alguns linguistas por dois motivos: primeiro, porque é uma palavra cuja evolução etimológica em espanhol difere do resto das línguas românicas (...) É e continuará sendo o núcleo semântico de nossa simbologia emocional e sentimental, não apenas em espanhol, mas em todas as línguas do indo-europeu”.

“cœur” e “cor”, nota-se que esta que falamos é a mais longa das três. De onde este fenômeno se origina? Para Joan Corominas (1905-1997), “coração” é uma palavra mais longa porque “seria primitivamente un aumentativo que aludia al gran corazón del hombre valiente y de la mujer amante³” (COROMINAS, 1980, p. 189).

Enquanto aumentativo que descreve o coração grandioso, valente e amante, a palavra espanhola e portuguesa teria substituído, com o tempo, o uso da forma comum “cor” e suas variantes. Isso porém é uma característica ibérica, pois “una forma semejante a la española sólo conoce el portugués (*coração*); los demás romances han conservado el lat. COR sin otras alteraciones que las puramente fonéticas⁴” (COROMINAS, 1984, p. 190). O Francês de Rousseau é um exemplo de língua que conservou grande proximidade com a palavra latina.

Qual é o significado deste “grande coração”? É ainda Corominas que esclarece a ideia de que “el corazón es lo que hace los hombres: lo demás son pataratas⁵” (COROMINAS, 1984, p. 190). O coração faz os homens, quando estes são valentes, o que significa que não se trata apenas de uma palavra que descreve algo, mas um juízo de valor sobre alguém: “Sin embargo es menos aventurado suponer que el vocablo recibió los dos sufijos aumentativos -ACEUM y -ONEM, por efecto del concepto medieval del corazón como sede de la valentia: recuérdese la frecuencia de locuciones como *un gran corazón, una corazonada*⁶” (COROMINAS, 1984, p. 190). Esta não é a única teoria que explica a palavra ibérica⁷, mas independentemente de sua origem, podemos apontar como notável o fato da palavra do português “coração” remeter ao ser valente e sensual, implicando um juízo de valor, que será novamente evidenciado, pelas análises subsequentes.

Convém observar que um tal juízo de valor se refere a uma relação interpessoal. Enquanto um juízo pessoal (subjetivo) é um ato individual, como a declaração sobre o gosto de uma maçã, envolvendo apenas um sujeito e sua apreciação acerca de seu objeto, o juízo interpessoal (intersubjetivo) pode ser exemplificado pela referência ao valor de alguém, como quando dizemos que tal pessoa é corajosa. Nesta relação, um sujeito não se refere a uma coisa

3 Tradução livre: “Seria primitivamente um aumentativo que aludia ao grande coração do homem corajoso e da mulher amorosa.”

4 Tradução livre: “(...) uma forma semelhante ao espanhol só conhece o português (*coração*); os outros romances preservaram o lat. COR sem alterações além das puramente fonéticas.”

5 Tradução livre: “O coração é o que os homens fazem: o resto são batatas (...)”

6 Tradução livre: “No entanto, é menos arriscado supor que a palavra recebeu os dois sufixos aumentativos -ACEUM e -ONEM, como resultado do conceito medieval do coração como sede da coragem: lembre-se da frequência de frases como um grande coração, um palpito”

7 Há, por exemplo, a hipótese de Antoine Thomas (1857-1935), investigada depois por Yakov Malkiel (1914-1998), segundo a qual a procedência poderia ser do dialetismo francês “*coeurasson*” (dor do coração, acidez estomacal), denotando uma enfermidade cardíaca, que terminaria denominando o órgão mesmo, e se sobrepondo à palavra latina. Neste caso, não podemos ver, explicitamente, um juízo de valor moral, nem o aumentativo como explicação do “ção” em “coração” (CAMACHO; PORTELA, 2021, p. 63).

(algo), mas a outro sujeito (alguém). E por referir-se ao outro com a intenção de julgar sua conduta, aprovando-a ou não, trata-se de um juízo não só dirigido ao outro, mas com caráter normativo: a palavra não designa mais um fato, passando a designar um dever, pelo qual o valor do sujeito é apreciado.

Voltando à questão da diferença entre a origem da palavra e a forma assumida no espanhol e no português, existe entre nós alguns casos em que se conserva a forma original da palavra, por exemplo na expressão, “dizer ou aprender algo de cor”, encontrada no espanhol em “*Decir/aprender algo de coro*”, que literalmente significa dizer ou aprender de coração (CAMACHO; PORTELA, 2021, p. 69). Tais exceções, contudo, são raras. Em geral, a palavra que se usa é coração, que já nos chega carregada de um significado normativo, e não somente descritivo, e intersubjetivo. Constata-se que a palavra utilizada nos escritos de Rousseau, o francês “*coeur*”, não carrega em si esta ênfase. O que não a impede de, por outros caminhos, adquirir significado semelhante.

Passemos pois a este segundo aspecto de interesse para os linguistas, a centralidade do coração como núcleo semântico de nossa simbologia emocional e sentimental, apontada por Camacho e Portela (2021). Tal centralidade confere aos significados da palavra grande consistência e duração de longo prazo, tendo um uso bastante estável em diversos idiomas.

Con el paso de los siglos, la semántica y la simbología de las lenguas han ido evolucionando paralelamente a la humanidad y a sus intereses. Ha ocurrido con numerosos vocablos que pasan desapercibidos por sus hablantes. Otros, sin embargo, una vez adquirieron cierto significado, lo mantuvieron hasta nuestros días. *Corazón* pertenece a este último grupo, como demuestra el uso que hacemos del mismo⁸. (CAMACHO; PORTELA, 2021, p. 62)

Mas em que consiste este núcleo semântico tão estável? Etimologicamente, a palavra coração remonta à raiz no indo-europeu, que vem de “*krd*” ou “*kered*”, e deriva do grego “*kardia*”, cujo significado era coração, mas também “centro, meio” (CAMACHO; PORTELA, 2021, p. 62). A ideia original a qual a palavra remete é o lugar central que o coração ocupa na anatomia do corpo humano e dos animais.

8 Tradução livre: “Ao longo dos séculos, a semântica e a simbologia das línguas foram evoluindo em paralelo com a humanidade e seus interesses. Já aconteceu com inúmeras palavras que passam despercebidas por seus falantes. Outros, porém, uma vez que adquiriram um certo significado, o guardaram até hoje. O coração pertence a este último grupo, como demonstra o uso que fazemos dele. (CAMACHO; PORTELA, 2021, p. 62)”

(...) a raiz krd expressa principalmente a ideia de centro, reforçada, em português, pelo sufixo ção. A expressão desse centro aparece claramente em caroço/coroço. Seus derivados também indicam formas de conhecimento, como nas palavras: credo, acreditar e crédito; ou de comportamento, como cordialidade e misericórdia. (RAMOS, 2002, p. 26)

No português, recebemos grande influência de palavras gregas e latinas. Entre as diferentes palavras originadas da mesma raiz grega, “kard”, estão “cardíaco” e “cardiograma”, que são palavras de uso mais técnico, ligado à medicina. Mas temos também o já mencionado “caroço”, que vindo pela via grega, conserva o sentido de centro de algo. Nota-se que neste núcleo, o coração é uma coisa, um objeto, e a relação com ele e com as palavras dele derivadas são objetivas, não subjetivas ou intersubjetivas, e de caráter descritivo, não normativo. Já as palavras “credo” e “acreditar”, que podem ser traduzidas como saber algo através do coração, apresenta a metáfora de um centro subjetivo a partir do qual é possível uma forma de conhecimento. Nestas palavras, o coração se encontra personificado, atuando ativamente na condição de um sujeito. Por sua vez, em “crédito”, percebe-se uma metáfora acerca da centralidade do coração como objeto a ser conhecido e julgado, significando a honestidade do coração de alguém no juízo de outrem, o que ultrapassa a subjetividade, apontando para a intersubjetividade e para relações normativas, envolvendo juízos de valor envolvendo dois ou mais sujeitos. Novamente, o coração se encontra personificado, embora numa condição passiva de sujeito a ser julgado.

A influência grega, contudo, é minoritária nos usos da palavra coração. Mais amplo é o uso com significados que se originaram da raiz latina, “cor”, onde o sentido de coração como centro de algo quase não se verifica, mas em que o uso metafórico de coração, tanto em sentido subjetivo quanto intersubjetivo e normativo é bastante desenvolvido.

A raiz latina nos herdou palavras como “acordar”, que é recobrar os sentidos; e “recordar” e “decorar” que indicam lembrar com o coração. Tais palavras não remetem a uma coisa, como o caroço, tendo caráter subjetivo e personificado, como já apontado acerca de “credo” e “acreditar”. Acordar é o ato de um sujeito. Novamente, a ideia de centralidade, presente no uso grego, se manteve, mas agora na qualidade de uma personificação metafórica, em que uma característica concreta (por exemplo do caroço) é transferida para uma descrição subjetiva, por exemplo, ao acordar (um ato individual do sujeito). O coração então é tomado no sentido de um centro atuante em nossas atividades mentais, permitindo o conhecimento da realidade e também o acesso às memórias, tanto para guardá-las quanto para recuperá-las. Neste sentido, podemos dizer que o coração é uma personificação do sujeito numa condição

central em relação a algumas funções da mente. Ligado ao mesmo sentido, temos “descorçoado”, que é ficar sem centro, sem direção, com a mente confusa e incapaz de tomar uma decisão.

Assim como na palavra de raiz grega “crédito”, vemos surgir no latim palavras que, tal qual no iberismo “coração”, remetem à personificações intersubjetivas e normativas, com características de juízo moral. Tais palavras, ao apontar para o respeito a regras, referem-se a um sujeito imputável de um juízo moral, pelas emoções que o dominam: como “coragem” que indica não se afastar do coração para tomar uma atitude ousada ou disposição para a luta, e que implica um juízo de valor sobre quem a tem ou não; “cordato”, que é alguém sensato; “misericórdia”, que significa ter o coração pobre, ou seja, a humildade de se por no lugar de quem sofre, e que é uma qualidade moral tipicamente cristã; “cordial”, que é alguém de bom trato; “acordo”, que é um contrato, com regras para ser seguidas numa sociedade; “concordar” que é unir os corações para chegar a um “acordo”, uma decisão.

É interessante notar que nem a categoria de centro-coisa, nem a de centro subjetivo, conduziram à formação de palavras do vocabulário sentimental. Assim, etimologicamente, a referência que a palavra coração guarda em relação às emoções, parece ser indireta e relacionada a um juízo de valor, a um sentido normativo e intersubjetivo, que não é tão evidente nos usos cotidianos, mas que se deixam revelar nesta análise das suas características linguísticas. Para nossa surpresa, descobrimos que a relação entre coração e emoções não é direta como parece no uso cotidiano, mas se dá mediada pelo juízo de valor moral sobre o sujeito e as emoções que o dominam.

Logo, a palavra coração, pelo seu caráter inerentemente normativo, quando é utilizada para se referir ao amor, como em “dar o coração a alguém” ou “roubar o coração de alguém”, refere-se frequentemente a uma forma de amor tida como mais verdadeira e sincera. Enquanto, por sua vez, a palavra paixão, quando utilizada como sinônimo de amor, pode referir-se simplesmente a uma emoção violenta e ardente por alguém, sendo puramente subjetiva e anárquica, não ordenada, e que eventualmente chega mesmo a ser considerada um “amor falso”, como no caso da possessividade e das relações abusivas.

Um estudo comparativo de dicionários em cinco línguas (espanhol, francês, italiano, inglês e alemão), realizado por Pérez (2012), mostrou predominância do uso de coração como parte do vocabulário sentimental, portanto mediado pela metáfora e personificação que engendra a categoria de juízo de valor intersubjetivo. A palavra coração está essencialmente associado ao amor, o que não nos surpreende.

À primeira vista, o estudo parece contradizer o que dissemos, sobre o fato de coração só se relacionar com emoções mediado por um conceito intersubjetivo e normativo. Consta no referido estudo que o número de metáforas empregadas para o amor aponta-no como sendo a mais presente de todas as emoções, “(...) probablemente debido al hecho de que no se trata simplemente de una emoción, sino también de una relación⁹” (PÉREZ, 2012, p. 219). Eis, portanto, que a aparência de ligação direta entre coração e amor, também é mediada pela intersubjetividade, na qual está implícita a normatividade moral.

Ao passarmos para o estudo do coração em Rousseau, veremos que as mais importantes emoções que o filósofo atribui ao coração, o “amor-próprio” e o “sentimento moral”, também cumprem a função de personificar o centro subjetivo e estabelecer o relacionamento mediado normativamente entre as pessoas.

O estudo comparativo do coração nas línguas europeias também constatou que, por trás das projeções metafóricas que os usos da palavra permitem distinguir, se pode encontrar cinco diferentes conceitos: 1) Sede dos sentimentos, especialmente do amor, mas também da preocupação, sinceridade, pena ou lástima, compaixão, afeto ou carinho, bondade, generosidade e desejo; 2) Objeto de valor; 3) Sede da inteligência; 4) O núcleo de algo; 5) Metonímia para pessoa (PÉREZ, 2012, p. 231). Podemos ver que em todas essas projeções metafóricas ainda se percebe o significado de coração como centro, porém apenas o conceito 4 ainda é claro sobre isso, sendo os outros caracterizados por deslocar o significado concreto de centro para um significado abstrato. Assim, podemos entender o coração como sede ou centro das emoções (conceito 1) ou da inteligência (conceito 3); e como objeto de valor (conceito 2) que, sendo o coração de alguém, como em “coração de ouro”, remete ao valor dos sentimentos dessa pessoa, com o sentido normativo e intersubjetivo já apontado. De modo semelhante, as metonímias em que o coração é personificado remetem ao caráter do sujeito, como quando se fala num “coração sincero” ou num “coração valente”. Parece-nos que mesmo como metonímia para pessoa, não é um simples sentimento que está em jogo, mas sim um juízo de valor, como algo tido por central para nossas relações intersubjetivas.

O *Dicionário Houaiss de sinônimos e antônimos* (2008) mostra que a palavra coração no português pode ter oito significados: 1. o bem-amado (como em “querido” ou em “venha cá meu coração”); 2. o próprio amor, afeição, afeto, como em “dar o coração a quem merece”; 3. o caráter, quando se diz “tem um coração indômito”; 4. o centro de algo, como a alma, o âmago, o cerne, o interior, como em “o coração da floresta”; 5. a coragem, como em “ter

9 Tradução livre: “(...) provavelmente pelo fato de não ser simplesmente uma emoção, mas também um relacionamento”

coração para a luta”; 6. Lembranças, e neste sentido mente, memória, como em “a viagem ficou no coração do menino”; 7. peito, tórax, como em “levar a mão ao coração”; 8. sentimento, como ao chamar alguém de “sem coração” (HOUAISS, 2008, p. 217). Apesar destes significados não corresponderem exatamente aos conceitos derivados do estudo comparativo de línguas, ajuda-nos a confirmar algumas associações, por exemplo entre coração e a ideia de centro; coração e centro subjetivo; e coração como normatividade intersubjetiva.

Esta pesquisa inicial da palavra coração, ao situar melhor seu significado, nos oportunizou constatar três significados básicos da palavra coração, sendo o primeiro objetivo e referido a uma coisa central; o segundo subjetivo e referido a um centro mental; e o terceiro, intersubjetivo e referido a um juízo de valor sobre os sentimentos e atos de alguém, trazendo à palavra um sentido normativo, que responde pela maior riqueza atribuída a esta palavra, pois é o que permite sua associação ao vocabulário sentimental, no qual se tornou central. A pesquisa também sugere que o significado objetivo é o mais simples e serviu de base para a construção do significado subjetivo, que por sua vez tornou possível sua extensão para o significado intersubjetivo, revelando algo acerca da evolução da palavra. Esta hipótese, porém, não está em condição de ser por nós confirmada, sendo mencionada apenas como sugestão para outros estudos.

1.1.2 O conceito de coração na filosofia antes de Rousseau

Ao afirmar que o uso de coração como conceito ocorre em Rousseau, não pretendemos afirmar que isto seja uma novidade, trazida por sua obra para a filosofia. De fato, a inserção da palavra coração na filosofia, enquanto conceito, tem uma longa história que influenciou e provocou a reação do filósofo genebrino, na forma de um pensamento original.

A palavra coração vem ensejando seu uso como conceito filosófico desde a antiguidade, quando então era empregado de forma que integrava, plenamente, as três categorias que encontramos no estudo da palavra, de coisa-centro (objetividade), de centro da consciência (subjetividade) e de valor moral dos sentimentos de alguém (intersubjetividade normativa). Segundo o *Dicionário* de Abbagnano, no verbete CORAÇÃO, Aristóteles (384-322 a.C.) entendia o coração como uma coisa, como órgão material que sentimos bater no centro de nosso peito, revelando-o pela categoria objetiva de coisa-centro. Porém, ao mesmo

tempo era entendido como o centro da subjetividade, de onde partia nossos afetos e pensamentos. Apenas um filósofo da antiguidade, o pitagórico Alcmeão de Cróton (*séc.* VI-V a.C.), sustentou que o cérebro, e não o coração, seria a coisa presente no corpo que seria o centro material de onde se originaria esse centro em sentido figurado, o centro subjetivo, como “sede do pensamento” e ao mesmo tempo, centro de onde partem nossas emoções (como o desejo) e decisões, como ações e julgamentos intersubjetivos (ABBAGNANO, 1998, p. 209). Mas além de coração em Aristóteles concentrar simultaneamente as categorias de centro-coisa e centro da subjetividade, estava presente no contexto a categoria de intersubjetividade normativa, pois, segundo Leo Strauss (1899-1973), em *Direito natural e história* (1952), a descoberta do conceito de natureza na antiguidade resultou na “concepção de que a natureza tem uma dignidade superior à das coisas produzidas pelos homens (...) A natureza supre não apenas o material de todas as artes, mas também seus modelos” (STRAUSS, 2019, p. 110). A concepção de coisa natural dos antigos não era totalmente separada de um significado normativo. Sendo assim, o próprio conceito de coração, no discurso naturalista antigo, se submetia à teleologia da natureza.

Mas analisemos melhor em que consiste este uso, feito pela tradição, da palavra coração como coisa central e ao mesmo tempo centro subjetivo e normativo. Temos que considerar dois aspectos nesta concepção: o que ela afirma, e o que ela pressupõe. O que ela afirma é uma teoria falsa, de que o coração como coisa é centro da subjetividade, ou seja, da mente. Graças à autoridade de Aristóteles, esta concepção prevaleceu ainda por cerca de dois milênios, até o início do século XVI, “quando os novos estudos de anatomia puderam mostrar que os nervos partem do cérebro” (ABBAGNANO, 1998, p. 209). Desde então, a categoria de coisa central se especializou, e os discursos que recorrem a esta categoria, invés de concentrar as três categorias, agora só consideram realmente como coisa ao tratá-lo como centro em um sentido mecânico, sem traços de subjetividade nem intersubjetividade.

É assim que o coração comparece, por exemplo, em René Descartes (1596-1650), em seu *Discurso do método* (1637), em que exemplifica a utilidade de seu método de análise descrevendo um coração, como um tipo de bomba e aquecedor (DESCARTES, 1996, p. 53). Descartes refere-se à descrição da circulação sanguínea feita por William Harvey (1578-1657): como o órgão central para o bombeamento e aquecimento do sangue, que deve chegar até os capilares do cérebro e em todas as partes do corpo, o coração em Descartes funciona analogamente a uma máquina à vapor.

Além desse discurso naturalístico e mecanicista, outra concepção de coração se produziu, recolhendo em si justamente os significados que o discurso naturalístico moderno

rejeitara, ou seja, os aspectos do conceito de coração que, de fato, não se originam no órgão chamado coração, mas sim ao cérebro: refiro-me à ideia de coração como centro subjetivo e como norma intersubjetiva. Abbagnano informa que o primeiro filósofo moderno a utilizar o coração nestes sentidos foi Blaise Pascal (1623-1662):

Ao C. [coração] Pascal atribuiu duas espécies de conhecimentos específicos: 1° o conhecimento das relações humanas e de tudo que delas nasce, de tal modo que o C. é o guia privilegiado do homem no domínio da moral, da religião, da filosofia e da eloquência; 2° o conhecimento dos primeiros princípios das ciências e especialmente da matemática (ABBAGNANO, 1998, p. 209).

Em Pascal o coração atua como o sujeito de um centro subjetivo, capaz de perceber os primeiros princípios; mas também submete o coração a atuar como um sujeito imputável moralmente. Pascal sustenta que, no coração humano, Deus depositou o sentimento normativo que deve guiar nossa vida, reconhecendo a existência daquilo que a razão não pode conceber nem a intuição (coração como centro subjetivo) poderia imaginar.

O coração se refere a normas, pelas quais o caráter de alguém deve ser julgado. Em sua obra *Pensamentos* (1670), Pascal diz: “Só consultamos o ouvido porque nos falta o coração” (PASCAL, 1973, p. 47). Isso significa consultar a normatividade presente no sentimento. O coração assim descrito atua como um sujeito do conhecimento dotado de duas faces, a subjetiva e a intersubjetiva. Porém, este conhecimento é o oposto ao obtido pelo sujeito epistêmico dos modernos, que seria capaz de realizar demonstrações, porém não conheceria os primeiros princípios, nem o sentimento que deve guiar o ser humano.

Que tipo de conhecimento é esse obtido por tal sujeito? Intuições sobre princípios não obtidos pelo pensamento demonstrativo, e normas morais. Mas qual o estatuto do sujeito que se relaciona com tais saberes, e que já diferenciamos do sujeito epistêmico moderno? A nossa resposta é que Pascal resgata o sujeito de saber espiritual, tal qual descrito por Michel Foucault (1926-1984), em suas aulas compiladas em *Hermenêutica do sujeito* (2006).

Em Pascal, o coração não é um sujeito de conhecimento para o qual basta seguir um método para conhecer, como o sujeito epistêmico. Para conhecer, o coração precisa superar uma condição que pode impedi-lo: quando o coração, ou seja, o sujeito desse tipo de saber, não é “reto”, o coração fica cego para a voz divina, que deveria guiá-lo nas relações com seus semelhantes. Em *A vida de Pascal* (1684), Mme Périer, sua irmã, afirma sobre o pensador: “Dizia amiúde que as Sagradas Escrituras não eram uma ciência do espírito e sim do coração

e que só eram inteligíveis aos que têm o coração reto, pois os outros não veem nelas senão obscuridade” (PASCAL, 1973, p. 21).

Fica evidente que não é um método, mas a condição de uma transformação subjetiva que permite este tipo de saber. O saber depende de uma transformação do coração, pois se ele não for reto, o saber não é possível. Em duas passagens de uma mesma página dos *Pensamentos* (1670) percebe-se essa personificação do coração, como sujeito de um saber espiritual. A primeira passagem afirma que é possível nos enganarmos, acerca do que nossos corações dizem a nós mesmos: “Os homens tomam muitas vezes sua imaginação por seu coração; e imaginam estar convertidos, mal pensam em se converter” (PASCAL, 1973, p. 111). Dirigindo-se a pessoas que se dizem convertidas ao cristianismo, mas que não tem o coração reto, o filósofo acusa estarem enganando-se com sua imaginação, pois seu coração é surdo para a voz divina da normatividade moral. A segunda passagem mostra que, por outro lado, o coração, mesmo quando capaz de sentir as leis divinas, não pode ser compreendido pela razão, como versa na sua célebre máxima: “O coração tem suas razões, que a razão não conhece: percebe-se isso em mil coisas” (PASCAL, 1973, p. 111). O coração é um sujeito do conhecimento, porém caracterizado por ser um sujeito imputável e que deve ser julgado digno de seu saber, antes de poder ter acesso à verdade.

Estas reveladoras passagens nos mostram que estamos no âmbito daquilo que Michel Foucault chamou de “espiritualidade”, em suas aulas publicadas com o título *Hermenêutica do sujeito*: “poderíamos chamar de ‘espiritualidade’ o conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações (...) que constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade” (FOUCAULT, 2006, p. 19). Diferentemente do sujeito epistemológico, que precisa apenas de um método, o coração precisa pagar um preço, e este preço é caracterizado como um tipo de sacrifício. Mas o que o sujeito deve sacrificar em si, para pagar tal preço?

Se os pés e as mãos tivessem uma vontade particular, nunca estariam na sua ordem senão submetendo essa vontade a uma vontade primeira que governasse o corpo inteiro. Fora disso, estariam em desordem e desgraçados (...) É preciso amar só a Deus e odiar a si mesmo (PASCAL, 1973, p. 158).

Somos como uma parte do corpo maior, parte esta que não deve ter uma vontade própria, mas aceitar a direção do todo, que é Deus. “A natureza do amor-próprio e desse *eu*

humano é não amar senão a si e não considerar senão a si. A que pode levar?” (PASCAL, 1973, p. 68). A resposta de Pascal é que devemos, portanto, sacrificar o amor-próprio, conceito da maior importância em toda argumentação que se segue.

O conceito de amor-próprio remonta à antiguidade. O *Dicionário de filosofia*, nos verbetes “amor de si” e “amor próprio¹⁰”, expõe que já em *As Leis*, Platão (428/27-348/47 a.C.) denunciou o “amor desmesurado por si mesmo”, que a tradição moderna designa como amor-próprio. Aristóteles, por sua vez, distinguiu entre esse mencionado egoísmo e a “filáucia”, que os modernos chamam de “amor de si” (ABBAGNANO, 1998, p. 51; 307). O amor de si, por ser a busca e apropriação do belo e do bem, sem pretender a parte maior do prazer, das honras e do lucro, deve ser reconhecido como uma virtude ligada a autoconservação e, portanto, um sentimento natural, com toda a carga normativa que esta palavra carregava na antiguidade. Ao contrário do amor de si, a paixão pela honra, pelo lucro e pelos prazeres, sem preocupar-se com o bem alheio, sendo a causa de todos os males, recebe o nome de amor-próprio, muitas vezes traduzido por egoísmo, em seu aspecto reprovável.

Em Pascal o amor de si, enquanto egoísmo benigno ou filáucia, não parece desempenhar qualquer papel, como se depreende da metáfora do corpo, cujos membros devem sacrificar a sua vontade. Assim, na filosofia de Pascal, o coração é dominado pela paixão do amor-próprio, do egoísmo mau, e deve aprender a sacrificá-lo, para tornar-se um sujeito reto e capaz de conhecer, seja os primeiros princípios, seja as normas morais.

Por muitas razões podemos comparar as obras de Pascal e Rousseau. Uma delas é que ambos são escritores da língua francesa. Outro é o fato de que Pascal escreveu um século antes de Rousseau e foram ambos combatidos por Voltaire (1694-1778). Na vigésima quinta de suas *Cartas inglesas ou cartas filosóficas* (1733), Voltaire considera que Pascal mostrava os homens de forma odiosa, como malvados e infelizes (VOLTAIRE, 1984). Do mesmo modo, foi contra Rousseau que Voltaire endereçou as ironias mordazes de sua novela satírica, *Cândido ou o otimismo* (1759), conforme nos conta o próprio Rousseau em suas *Confissões* (ROUSSEAU, 2018, p. 406). Se para Voltaire, o filósofo Pascal é um triste pessimista, inversamente Rousseau seria um ingênuo otimista e um selvagem. Indiretamente tais juízos de Voltaire podem apontar algo acerca da diferença entre o juízo de Rousseau e o de Pascal, sobre o significado de coração, no que concerne ao papel desempenhado pelo amor de si e amor-próprio como conceitos relacionados.

10 Há divergências quanto ao uso de hífen, uns autores escrevendo “amor-próprio”, outros, como Abbagnano, preferindo “amor próprio”. Nesta dissertação, utilizaremos o hífen, salvo em citações nas quais não ocorra.

Ao respondermos como o conceito de coração se insere na história da filosofia, pudemos perceber o quanto a origem da palavra, em seu sentido etimológico, se reproduziu e delimitou as condições de seu uso conceitual. Vimos também por quais perspectivas teóricas o coração chegou à modernidade como conceito, até ser apropriado por Rousseau, de uma forma original. Agora, responderemos qual a relação entre o coração e os principais conceitos de Rousseau, num delineamento sucinto de sua arquitetura conceitual.

1.2 O CONCEITO DE CORAÇÃO NA FILOSOFIA DE ROUSSEAU

Nesta segunda parte do capítulo, iremos explicitar em que sentido coração aparece como conceito, no Livro IV do *Emílio ou Da educação*, de Jean-Jacques Rousseau. Em uma nota de rodapé do *Emílio*, o filósofo afirma achar impossível, numa obra de fôlego, ser fiel à verdade e, ao mesmo tempo, dar sempre os mesmos sentidos às palavras. Diz que a língua não é suficientemente rica para acompanhar todas as modificações que nossas ideias precisam ter. Rousseau revela a suspeita de que, levando muito a sério as definições das palavras e tomando-as sempre no mesmo sentido, incorreríamos em um círculo lógico, ao invés do esclarecimento do que se pensa sobre a realidade:

(...) como evitar o círculo? As definições poderiam ser boas se não empregássemos palavras para fazê-las. Apesar disso, estou convencido de que podemos ser claros mesmo na pobreza de nossa língua, não dando sempre as mesmas acepções às mesmas palavras, mas sim agindo de tal sorte que, toda vez que se emprega uma palavra, a acepção que lhe damos esteja suficientemente determinada pelas ideias que se relacionam com ela, e que cada período em que essa palavra se encontre lhe sirva, por assim dizer, de definição (ROUSSEAU, 1999, p. 114).

Não é possível confiar inteiramente nas palavras utilizadas por Rousseau. Estas podem variar seu sentido e, se nos apegarmos a um esquematismo muito rigidamente preso à letra, os conceitos nos escaparão. Para encontrar seus conceitos, precisamos poder corrigir suas palavras, eventualmente, apelando ao contexto em que ocorrem. Este é o modo de entender do estudioso contemporâneo Frederick Neuhouser (1957-):

This means that if we are to succeed in the end in ascribing a coherent position to Rousseau, we must be prepared at times to make distinctions he himself does not make and to privilege the ‘spirit’ of his texts over their ‘letter’. Some degree of such interpretive judgment is necessary in reading any great philosopher; in the case of Rousseau somewhat more of it is called for than usual¹¹. (NEUHOUSER, 2008, p. 14)

A ordem de nossa exposição partirá do conceito de coração em uma perspectiva classificatória, para em seguida abordar coração como conceito organizador das ideias rousseauianas, ao estabelecer as ligações lógicas que a simples classificação não permite-nos compreender.

1.2.1 O conceito de coração em Rousseau

Assim como em Pascal, não faz parte do uso de coração em Rousseau a categoria coisa-centro, e sim de centro subjetivo e normatividade intersubjetiva. A fusão dessas duas categorias, consagram o uso dessa palavra como parte do vocabulário sentimental e moral. Mas enquanto conceito, de que forma o coração pode ser classificado na arquitetura filosófica de Rousseau? Esquemáticamente, comecemos apresentando as delimitações sincrônicas dos conceitos rousseauianos, ou seja, delimitações simultâneas. Primeiro temos que separar a interioridade do sujeito, e o que lhe é exterior. “Embora todas as nossas ideias nos venham de fora, os sentimentos que as apreciam estão dentro de nós e é só por eles que conhecemos a conveniência que existe entre nós e as coisas que devemos respeitar ou evitar” (ROUSSEAU, 1999, p. 391–392). Por este trecho, vemos que não somente existe esta divisão mencionada, entre interioridade e exterioridade, como ela se conecta com a interioridade do sujeito mediante as ideias, que vem de fora para dentro do sujeito. Rousseau tem em mente a razão em seu significado mais simples, como capacidade de gerar ideias a partir dos sentidos.

O exterior ao sujeito é delimitado, por sua vez, por dois conceitos: natureza e sociedade. “Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem (...) Não quer nada da maneira como a natureza o fez, nem mesmo o homem

11 Tradução livre: “Isso significa que, se quisermos ter sucesso ao atribuir uma posição coerente a Rousseau, devemos estar preparados às vezes para fazer distinções que ele mesmo não faz e privilegiar o ‘espírito’ de seus textos sobre sua ‘letra’. Algum grau de tal juízo interpretativo é necessário à leitura de qualquer grande filósofo; no caso de Rousseau é necessário um pouco mais do que o habitual”.

(...) todas as instituições sociais em que estamos submersos abafariam nele a natureza (...)” (ROUSSEAU, 1999, p. 07). Vê-se nessas citações que o exterior não só é dividido entre natureza e sociedade, mas que sua oposição é entre o que é feito pelo autor das coisas (Deus) e o que é feito artificialmente, pelo homem. Vê-se também que a dignidade do que é natural é superior. Por fim, vemos menção ao fato de que a natureza não só é exterior ao homem, mas também comparece em sua interioridade.

A interioridade, por sua vez, é delimitada por outros dois conceitos: racionalidade (luzes) e coração. Na citação seguinte, a palavra usada é paixão, mas pelo contexto, sustentamos que é do coração que o filósofo fala: “Em vão a tranquila razão nos faz aprovar ou reprovar; somente a paixão nos faz agir” (ROUSSEAU, 1999, p. 231). Esta passagem é ecoada, anos mais tarde, na autobiografia filosófica de Rousseau, publicada postumamente com o título *Confissões* (1782), numa passagem em que Rousseau comenta sobre a obra do abade de Saint-Pierre, a qual fora incumbido de escrever comentários: “(...) suas obras sobre política só me desvendou pontos de vista superficiais, projetos úteis, mas impraticáveis, devido à máxima da qual o autor nunca pode libertar-se: de que os homens se conduziam pelas suas luzes e não por suas paixões” (ROUSSEAU, 2018, p. 398).

Ao falar de paixão, Rousseau utiliza uma metonímia referida ao conceito de coração. Isso porque as paixões são parte do coração, ao lado do sentimento moral. O que as duas citações acima mostram é que a interioridade, separada em racionalidade e coração, é também hierarquicamente ordenada, uma vez que é o coração e não a racionalidade, que dirige a dimensão prática do ser humano. Logo, podemos falar de uma prioridade do coração sobre a razão que, achando-se fora do coração, para dentro dele verte seus raciocínios, sem contudo poder dominá-lo.

Veremos que esta prioridade é reforçada, pelo fato de ser no coração, e não na razão, que a natureza comparece, e com ela o sentido normativo, tanto pré-moral quanto moral. Por fim, Rousseau também deixa claro a precedência temporal do coração em relação à racionalidade: “Para nós, existir é sentir, nossa sensibilidade é incontestavelmente anterior à nossa inteligência, e tivemos sentimentos antes de ter ideias” (ROUSSEAU, 1999, p. 392). Novamente ressaltamos que, ao falar de sentimentos, é ao conceito de coração, como interioridade em oposição à razão, que Rousseau se refere.

A interioridade é dividida entre racionalidade e coração. Este último, por sua vez, pode, ou não, encontrar-se delimitado internamente. Caso não o esteja, o que só é possível para o homem natural hipotético e para as crianças, o coração é simplesmente o representante interno da natureza, que se expressa através do conceito de amor de si. “A fonte de nossas paixões, a

origem e o princípio de todas as outras, a única que nasce com o homem e nunca o abandona enquanto ele vive é o amor de si, paixão primitiva, inata, anterior a todas as outras e de que todas as outras não passam, em certo sentido, de modificações” (ROUSSEAU, 1999, p. 273). O amor de si é uma paixão primitiva, inata, anterior a todas as outras e o próprio material da qual as outras paixões são feitas, o que não provoca divisão interna. As diferentes paixões criadas pelo amor de si não se contradizem entre si, mas se dirigem todas ao mesmo objetivo, que é a auto relação e conservação.

Seja qual for a causa de nosso ser, ela proveu à nossa conservação dando-nos sentimentos convenientes á nossa natureza, e não se poderia negar que pelo menos aqueles sejam inatos. Esses sentimentos, quanto ao indivíduo, são o amor de si, o temor da dor, o horror à morte e o desejo de bem-estar (ROUSSEAU, 1999, p. 392).

Assim, o amor de si faz nascer uma série de sentimentos que não passam de extensão sua, não representando, por isso, qualquer divisão interna. Além disso, enquanto a racionalidade recebe de fora seus objetos através dos sentidos, o coração recebe da própria interioridade os sentimentos inatos relacionados ao amor de si.

Mas agora, passemos do coração como representante do sentimento natural de amor de si, para a situação em que se verifica efetivamente uma delimitação interna, presente no coração, como ocorre naturalmente com os jovens e adultos, e precocemente com crianças prejudicadas pela educação e influências inadequadas. Trata-se de uma divisão entre o sentimento de amor-próprio em oposição à consciência moral. Nestes casos, o amor-próprio substitui o amor de si, abandonando o interesse exclusivo por si pelo interesse pelo outro, por suas opiniões e seu reconhecimento sobre si, assim como pelo desejo de submetê-lo às vontades próprias.

O amor de si, que só a nós mesmos considera, fica contente quando nossas verdadeiras necessidades são satisfeitas, mas o amor-próprio, que se compara, nunca está contente e nem poderia estar, pois esse sentimento preferindo-nos aos outros, também exige que os outros prefiram-nos a eles, o que é impossível (ROUSSEAU, 1999, p. 275).

O amor-próprio, como se vê nesta citação, só fica contente ao ser reconhecido pelo outro como sendo preferido. Rousseau indica ser isso impossível, pois tal orientação, sendo comum a todos, impõe uma encarniçada luta pelo reconhecimento de todos, contra todos. É esta situação que engendra, da racionalidade, uma necessária colaboração dialética com o coração. “Só a razão nos ensina a conhecer o bem e o mal. A consciência que nos faz amar a um e odiar ao outro, embora independente da razão, não pode, pois, desenvolver-se sem ela” (ROUSSEAU, 1999, p. 53). E o que é essa consciência moral? “Os atos da consciência não são juízos, mas sentimentos” (ROUSSEAU, 1999, p. 391).

Na passagem seguinte, fica ainda mais clara a divisão interna que ocorre no coração, quando está presente o amor-próprio. “A consciência é a voz da alma, as paixões são a voz do corpo” (ROUSSEAU, 1999, p. 386). Enquanto o amor de si vive num coração sem divisões, o amor-próprio divide o coração com a consciência moral. Assim como o amor de si, que dá origem a paixões que não passam de extensão do mesmo sentimento inato, o amor-próprio dá origem a outras paixões, que são extensão do desejo de ser reconhecido pelo outro.

De um modo natural, é com a intervenção dialética da razão, fortalecida a partir da juventude, que o coração se divide internamente, entre a voz da alma (sentimento inato de consciência) e voz do corpo (paixões artificiais, originadas do amor-próprio). Há um sentimento mediador que, nascido junto com o amor de si, sobrevive à sua transformação em amor-próprio, sendo o elemento ainda inato que, ao ser fermentado pelo amadurecimento do coração, aponta para o surgimento de uma consciência moral. Trata-se de um sentimento já referido no *Segundo discurso* (1754) em relação à condição primitiva do coração, a piedade, que é uma “(...) disposição própria a seres tão fracos e sujeitos a tantos males como o somos (...) e tão natural que os próprios animais dão por vezes sensíveis mostras de que a tenham” (ROUSSEAU, 2020a, p. 196–197), como na ternura das mães pelos filhotes ou na repugnância dos cavalos em pisar os outros animais. Porém, este sentimento natural, no *Emílio*, comparece apenas no Livro IV, que trata da juventude:

Aos dezesseis anos o adolescente sabe o que é sofrer, pois ele próprio sofreu. No entanto, mal sabe que os outros seres também sofrem; vê-lo sem o sentir não é sabê-lo e, como já disse cem vezes, não imaginando o que sentem os outros, a criança só conhece os seus males; quando, porém, o primeiro desenvolvimento dos sentido ascende nela o fogo da imaginação, começa a sentir-se em seus semelhantes, a comover-se com suas queixas e a sofrer com as suas dores. É então que o triste quadro da humanidade sofredora deve trazer ao seu coração a primeira compaixão que jamais tenha experimentado (ROUSSEAU, 1999, p. 288).

Enquanto a piedade natural do *Segundo discurso* é dada como um sentimento simples, no *Emílio*, por tratar deste sentimento como mediador para o surgimento da consciência moral, a piedade é apresentada como sentimento relativo, um fruto do amor-próprio que leva o sujeito a comparar-se com os outros, e da racionalidade que se encontra mais desenvolvida no jovem: “Assim nasce a piedade, primeiro sentimento relativo que toca o coração humano conforme a ordem da natureza” (ROUSSEAU, 1999, p. 289).

Ao mesmo tempo em que a razão propicia o aperfeiçoamento do coração fazendo surgir o sentimento de consciência em oposição ao amor-próprio, essa colaboração também é benéfica para a própria racionalidade, tornando possível “(...) aperfeiçoar a razão pelo sentimento” (ROUSSEAU, 1999, p. 262). Neste caso, a razão que, em si própria, seria incapaz de ir além de pensar o certo e o errado, quando está em colaboração com o coração, passa a ser capaz dessa direção da ação do sujeito, que apenas por meio dessa colaboração, ingressa plenamente na ordem moral.

Passemos agora às delimitações diacrônicas, ou seja, em sucessão temporal. São elas que decidem se o coração apresenta ou não divisões internas, pois, num primeiro momento, que chamaremos de momento A, o coração é o simples representante internalizado da natureza. Ele pode ser traduzido simplesmente por amor de si. Mas no segundo momento, que chamaremos de B, este amor de si se torna amor-próprio, e em oposição a ele, surge o sentimento moral de consciência, partindo o coração em dois lados antagônicos, pois o amor-próprio age em função da sociedade, enquanto a consciência moral busca submeter a ação à normatividade da natureza. A partir da juventude o coração está partido, e isso origina as contradições da alma.

Ao mesmo tempo em que o centro subjetivo coração passa por essas transformações, o mesmo ocorre com o outro centro subjetivo, que é a racionalidade. No momento A, a racionalidade é simples, sendo apenas capaz de criar ideias que são comparações das percepções sensíveis. Tal racionalidade é comum aos animais e às crianças, como explicitado por Rousseau desde seu *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (1754), também chamado de *Segundo discurso*: “Todo animal tem ideias, posto que tem sentidos; chega mesmo a combinar suas ideias até certo ponto, e a esse respeito a diferença entre o homem e o animal é apenas de proporção” (ROUSSEAU, 2020a, p. 182). Porém, a partir da adolescência, quando se inicia o momento B, esta racionalidade se transforma, passando a criar ideias complexas, abstratas: “Assim, o que eu chamava de razão sensitiva ou pueril consiste em formar ideias simples com o auxílio de várias sensações, e o

que chamo de razão intelectual ou humana consiste em formar ideias complexas com o auxílio de várias ideias simples” (ROUSSEAU, 1999, p. 192).

Enquanto no momento A a relação entre os centros subjetivos razão e coração é neutra, no momento B se torna dialética. Da cooperação entre coração e razão surge a divisão interna do coração apresentado no momento B, em que o coração passa a se dividir em amor-próprio e consciência moral. Ao desenvolvimento da razão Rousseau atribui a transformação da auto relação do amor de si, em hétero relação com o amor-próprio: “É a razão que engendra o amor-próprio, a reflexão o fortalece (...)” (ROUSSEAU, 2020a, p. 198). Isso ocorre porque, como vimos, a razão é reduzida por Rousseau à capacidade de comparar. Enquanto no momento A as comparações dos sentidos conduzem a ideias simples das coisas, com o desenvolvimento da capacidade de comparar as próprias ideias entre si, o ser humano passa a ter ideia de novas necessidades, que não estavam dadas pela natureza.

Para Rousseau, são justamente as necessidades, sejam naturais, sejam artificiais, que criam as paixões concentradas no conceito de coração. É a ampliação das necessidades que levam a humanidade a desenvolver a razão. Porém, com o progresso da racionalidade, a percepção de novas necessidades ocorre, engendrando as paixões artificiais que modificam o amor de si, transformando-o em amor-próprio: “(...) é impossível conceber a razão pela qual aquele que não tem desejos nem temores se daria ao trabalho de pensar. As paixões, por sua vez, encontram sua origem em nossas necessidades e seu progresso, em nossos conhecimentos” (ROUSSEAU, 2020a, p. 184). Quanto mais conhecemos, mais percebemos novos objetos de desejo e temor, que se tornam necessidades.

Assim, compreende-se que a dialética entre razão e coração inicia-se na passagem da infância para a juventude, quando a racionalidade se fortalece por conta da maior capacidade de comparar não só coisas, mas ideias entre si. Por outro lado, tal capacidade leva à percepção de novas necessidades, que transformam o amor de si em amor-próprio.

Na passagem da infância para a vida adulta, com este processo se fortalece a piedade natural, dando origem ao sentimento de consciência que nasce assimilando aspectos tanto da simples sensibilidade empírica, como da normatividade da natureza e também da capacidade racional de julgar. Ernst Cassirer afirma que, mais que mera afecção psíquica, de caráter sensorial, o sentimento moral é característica essencial da alma, que “assimilou a pura atividade do julgamento, da avaliação e da tomada de posição. E assim, então, atingiu sua posição central no conjunto das forças anímicas” (CASSIRER, 1999, p. 107).

Mas Rousseau prevê também a mutação de amor de si em amor-próprio ainda na infância (momento A), quando, privado da maturação da racionalidade, a criança ainda não

apresenta a relação dialética entre razão e coração, que faça nascer neste último a consciência moral. Logo, uma criança que vê seu amor de si (auto relação) transformar-se em amor-próprio (hetero relação), por ainda não ter desenvolvido a racionalidade (a complexa, do momento B), continua com um coração dominado por um único sentimento, o amor-próprio, sem este encontrar qualquer oposição de uma consciência moral que a motive a preferir o bem ao mal. Daí a advertência aos educadores: “Até que o guia do amor-próprio, que é a razão, possa nascer, é portanto importante que uma criança não faça nada porque é vista ou ouvida, nada, numa palavra, por causa dos outros, mas apenas o que a natureza lhe pede. Neste caso, nada fará que não seja bom” (ROUSSEAU, 1999, p. 90).

Enquanto na antiguidade o coração era visto como o único centro subjetivo, em Rousseau ele não é o único, dividindo espaço com a racionalidade. Além disso, apenas o coração infantil, dominado pelo amor de si, é subjetivo, pois as paixões da adolescência em diante, o amor-próprio é intersubjetivo e a consciência moral, além de intersubjetiva é normativa.

Um dos propósitos da filosofia de Rousseau é conceber a origem da comunidade moral regulada por normas intersubjetivas, fundamentando filosoficamente as condições de ingresso do sujeito na vida moral e política. Mas de onde vem esta normatividade capaz de regular as relações intersubjetivas? Para compreendê-lo, temos que novamente nos reportar à divisão diacrônica entre momento A e B, e nos referir, novamente, a alguns conceitos que se apresentam sincronicamente, em cada um desses dois momentos.

Rousseau pretende que o momento A é pré-convencional e anterior a qualquer sociedade possível, não existindo nele nenhuma comunidade moral. Para Rousseau “(...) visto sob a perspectiva genética (histórica), o estado de natureza é um estado de isolamento dos homens entre si” (DALBOSCO, 2016, p. 154). Não é a natureza que impele o ser humano à sociedade, e sim uma série de acasos. Dois conceitos da antropologia de Rousseau são mobilizados para expressar o estado de coisas pré-social, mas que se tornaram mediadores para a situação social. O primeiro é o conceito de liberdade, advindo da constatação de que o homem não é obrigado a obedecer aos instintos como os outros animais; o segundo é a perfectibilidade, que permite ao homem alterar sua própria natureza. Assim, para Rousseau, diversos acasos, ao longo de um período de tempo inconcebível, levaram ao desenvolvimento crescente da perfectibilidade, e esta levou ao desenvolvimento da razão, do amor-próprio e, com ele, do desejo de reconhecimento que levam à disputa pela superioridade, o prestígio e os bens, originando o sistema de dominação – configurando-se esta a passagem do momento histórico A para o momento histórico B.

Rousseau sustenta existir um princípio normativo que antecede qualquer moralidade possível, encontrando-se já no momento A, em que exteriormente só existe a natureza e, interiormente, a razão ainda é simples e o coração se resume ao amor de si, como representante da natureza interiorizada. É justamente neste conceito de natureza, seja fora, seja dentro (coração), que reside o princípio normativo cósmico, de caráter teleológico. O mundo é concebido como sendo feito por uma racionalidade ativa, que inscreveu na natureza uma regularidade que se apresenta ao coração, mediante o conceito de amor de si, como normas naturais a serem seguidas: “Estabeleçamos como máxima incontestável que os primeiros movimentos da natureza sejam sempre direitos: não há perversidade original no coração humano. Não se encontra nele um só vício de que não possamos dizer como e por onde entrou” (ROUSSEAU, 1999, p. 90).

Essa normatividade natural não é moral, mas é suficiente para guiar o ser humano no momento A, seja considerando a espécie (falando do homem natural), seja considerando o indivíduo (falando da infância). O momento B se inicia pelas transformações na racionalidade, que se torna complexa, e no coração, em que o amor de si se torna amor-próprio, perdendo essa normatividade natural. Então o ser humano é lançado numa condição em que o coração e a racionalidade precisam colaborar, para devolver ao ser humano um guia normativo interno porém separado e que represente a natureza. Este guia é o sentimento moral de consciência, que só é moral, porque precisa prevalecer, numa luta interna com as paixões engendradas pelo amor-próprio que, como dissemos, se dá numa hétero relação marcada pela busca do reconhecimento do outro.

Logo, podemos dizer que em Rousseau, o coração é o conceito de uma interioridade normativa, seja natural, portanto puramente subjetiva (correspondendo ao momento A), seja moral, portanto intersubjetiva (correspondendo ao momento B). Apenas o coração no momento B é um conceito completo, dotado tanto da categoria de centro subjetivo, quanto de normatividade intersubjetiva.

Mas em que consiste esta intersubjetividade ausente no momento A e presente no momento B? Acerca da origem de tal paixão pelo reconhecimento do outro, Rousseau afirma que “(...) não tendo semente no coração das crianças, não pode nascer nele por si mesma (...) Porém, o mesmo não acontece no coração do jovem; façamos o que fizermos, elas nascerão nele apesar de tudo” (ROUSSEAU, 1999, p. 277).

A criança educada conforme sua idade está sozinha. Só conhece os apegos do hábito; ama sua irmã tanto quanto seu relógio e seu amigo tanto quanto seu cão. Não se sente de nenhum sexo, de nenhuma espécie; o homem e a mulher são-lhe igualmente estranhos; não relaciona a si mesma nada do que eles fazem ou dizem; não o vê nem o ouve, ou não presta nenhuma atenção; suas palavras não lhe interessam mais do que seus exemplos; tudo aquilo não foi feito para ela (ROUSSEAU, 1999, p. 283).

Rousseau chega a afirmar que a criança tem tanto amor por sua irmã quanto por seu relógio, tanta amizade por alguém quanto por seu cão, ou seja, a ninguém ama, que não seja por extensão de seu amor de si. Mas chega uma época, na adolescência, em que ele “começa a sentir-se em seus semelhantes, a comover-se com suas queixas e a sofrer com suas dores” (ROUSSEAU, 1999, p. 288). O ato de “sentir-se em seus semelhantes” inexistia no coração da criança. Esta novidade fará com que seu primado do egoísmo, se estenda sobre o outro, dando origem ao desejo de reconhecimento, levando ao conflito e à moralidade.

Todavia, até que razão e coração possam cooperar, fazendo nascer o sentimento moral, o sentimento intersubjetivo de amor-próprio representa uma intersubjetividade anárquica, sem qualquer normatividade moral. Neste intervalo, a busca pelo reconhecimento pode tornar-se uma luta desesperada e sem limites, que dá ao amor-próprio todas as qualidades odiosas do egoísmo, originando toda sorte de crimes e de desigualdades. Sendo assim, o objetivo da educação do jovem é auxiliar a colaboração entre razão e coração, para que nasça com segurança e o quanto antes, os sentimentos morais que possam retirar o coração da anomia, em que a transição do momento A para o momento B o atirou, partindo seu coração.

O coração é um conceito que diz respeito à estrutura tanto da mente humana, como da sociedade em seus aspectos normativos fundamentais: abarca as funções emocionais, mais básicas que as cognitivas mas, ao mesmo tempo, são inseparáveis dessa cognição. Passemos agora dessa visão esquemática para a lógica interna que conecta seus diferentes conceitos.

1.2.2 O conceito de coração e a razão: dialética dos paradoxos

A lógica com a qual Rousseau opera o conceito de razão é moderna, e por isso rejeita a concepção da antiguidade e início da modernidade, que viam a razão como tendo uma origem divina e sendo a mesma com a qual o mundo fora ordenado por Deus. Esta origem divina marcava a razão com um caráter normativo inato, teleológico: ao entenderem o homem como

sendo um “animal racional”, era este o sentido de razão então pretendido, de modo que dela não se separava ainda a ideia de uma normatividade divina, e não somente humana, como lhe sendo inerente.

Em *A filosofia do Iluminismo* (1932), Cassirer mostra que, para os pensadores do século XVII, esta concepção ainda se mantinha, pois se entendia que “a razão é a região das ‘verdades eternas’, essas verdades que são comuns ao espírito humano e ao espírito divino” (CASSIRER, 1992, p. 32). A concepção se alterou, segundo Cassirer, no século XVIII, definindo-se a razão, a partir de então, “muito menos como uma *possessão* do que como uma forma de aquisição (...) preferindo considerá-la uma *energia*, uma força que só pode ser plenamente percebida em sua *ação* e em seus *efeitos*” (CASSIRER, 1992, p. 32). A razão dos antigos era algo que se tem; a moderna, é uma atividade que se exerce. Mas que tipo de ação e de trabalho Rousseau tem em vista, ao definir o significado da filosofia? Se trata da ação de estabelecer comparações.

Consistindo, portanto, os primeiros movimentos naturais do homem em medir-se com tudo o que o rodeia, e em experimentar em cada objeto que percebe todas as qualidades sensíveis que podem ligar-se a ele, seu primeiro estudo é uma espécie de física experimental relativa à sua própria conservação (...) Como tudo o que entra no entendimento humano vem pelos sentidos, a primeira razão do homem é uma razão sensitiva; é ela que serve de base para a razão intelectual (...) (ROUSSEAU, 1999, p. 140).

A criança tem um pensamento reduzido a comparar suas sensações e produzir as ideias simples, que consistem apenas em imagens das coisas, sendo ela movida pela busca do seu bem-estar, como explicado quando Rousseau diferencia razão pueril e razão intelectual (ROUSSEAU, 1999, p. 192). Essa capacidade de utilizar ideias simples para criar outras complexas, a razão intelectual, é o que Rousseau chama na maioria dos casos, de razão. Referindo-se exclusivamente às ideias complexas, nega que as crianças as tenham: “Antes da idade da razão, a criança não recebe ideias, apenas imagens” (ROUSSEAU, 1999, p. 113).

Partindo deste conceito de razão como ação de realizar comparações, no *Emílio* encontramos diversas críticas dirigidas ao conceito metafísico de razão como posse da verdade essencial e busca pelo sistema filosófico completo do mundo. Em sua crítica aos filósofos que erigiram grandes sistemas filosóficos, diz: “Tendo-se apoderado deles o furor dos sistemas, ninguém procura ver as coisas como são, mas como se adaptam a seu sistema” (ROUSSEAU, 1999, p. 316). É esta busca de superar a cegueira dos sistemas e ver as coisas

como elas são, que levou Rousseau a formular seu método. O que faz com que a filosofia se perca em preconceitos é a insuficiência das ideias gerais para se chegar à verdade: “As ideias gerais e abstratas são a fonte dos maiores erros dos homens; nunca o jargão da metafísica fez com que se descobrisse uma única verdade, e ele encheu a filosofia de absurdos de que temos vergonha, tão logo os despojamos de suas grandes palavras” (ROUSSEAU, 1999, p. 368).

Rousseau desconfia não somente das ideias gerais como também das palavras, não assumindo sempre as mesmas palavras com os mesmos sentidos. Para Rousseau, absolutizar o significado das palavras gera um círculo lógico (ROUSSEAU, 1999, p. 114). Em um ensaio intitulado “*Círculo vicioso*” e *idealismo trascendental na Grudlegung* (2009), Cláudio A. Dalbosco (s.d.) nos explica como Kant entendia os dois modos como podem ocorrer o círculo lógico: o primeiro é chamado de *petitio principii*, e consiste em se admitir uma determinada proposição como prova, sendo essa mesma proposição necessitada de ser provada; o segundo modo é o *circulus in probando*, que consiste em “tomar por fundamento de sua própria prova a proposição mesma que ainda precisa ser fundamentada” (DALBOSCO, 2009, p. 104).

Com a suspeita do círculo lógico, Rousseau pode estar afirmando que, ao utilizar-se definições rígidas, inspiradas em palavras ou ideias gerais, se comete um círculo por uma dessas duas formas: ou porque a definição nunca é suficientemente provada e, contudo, ela serve de fundamento para provar outras ideias; ou porque se procura comprovar a própria definição, admitida como premissa, como sendo o resultado do raciocínio. Seja qual for o tipo de círculo que Rousseau tivesse em mente, sua solução é abrir mão das definições rígidas, e apostar no contexto como parte essencial da mensagem. O contexto substitui a definição, corrigindo as deformações que o círculo lógico incutiria na mensagem, pela própria imperfeição das palavras.

Em vista desta demarcação crítica e do complexo conceito de razão em Rousseau, Cláudio A. Dalbosco analisa o método rousseauiano como consistindo em uma forma de “dialética da razão”, que significa um esforço reflexivo da razão para “ver as coisas, as relações e os acontecimentos em sua historicidade, considerando-os a partir de diferentes ângulos e posições e, sem absolutizar nenhum deles, buscar explicitar a possível afinidade e contrariedade que os constitui” (DALBOSCO, 2011b, p. 122). É uma das principais características desse pensamento dialético partir de uma “crítica da razão”, em que o esclarecimento busca esclarecer a si mesmo, e se realiza como capacidade de “pensar em forma de paradoxo”, o que significa a capacidade de perceber as tensões entre pontos de vista conceituais diferentes e opostos, e encontrar caminhos imprevistos nestes pontos de vista.

Um exemplo dessa dialética dos paradoxos, e que está relacionado diretamente com o conceito de coração, é o conceito rousseauiano de sentimento moral. Como vimos, o sentimento moral surge da colaboração entre coração dominado pelo desejo de reconhecimento (amor-próprio), e racionalidade desenvolvida a partir da adolescência, constituindo uma nova partição dentro do próprio conceito de coração, e recuperando o sentido normativo da natureza que o amor de si perdera, ao tornar-se amor-próprio.

Cláudio A. Dalbosco afirma que, tanto o empirismo, por seu viés naturalista, quanto o racionalismo, por seu viés idealista, contribuíram com a criação do conceito de sentimento, em Rousseau. “Pelo viés naturalista, o sentimento está preso às sensações e impressões; melhor dito, origina-se das sensações e causa impressões. Contra ela e pelo viés idealista, há, no entanto, uma região da consciência que é inatingível pela mera sensação (...)” (DALBOSCO, 2011a, p. 123).

Segundo Reale e Antiseri (2005), o fundador do empirismo crítico foi John Locke (1632-1704), ao buscar estabelecer a origem do conhecimento humano, bem como sua natureza e seu valor, além de definir seus limites, possibilidades e impossibilidades. Sua principal tese é que “*todas as ideias derivam sempre e apenas da experiência*” (REALE; ANTISERI, 2005, p. 93).

Locke pressupõe que o limite para o saber humano é a experiência; por outro lado, aceita a definição de “ideia” dada por René Descartes (1596-1650), como “conteúdo (imagem ou noção) da mente humana e como único objeto do pensamento humano” (REALE; ANTISERI, 2005, p. 93). Tal definição é uma característica da modernidade, pois em sua origem, na antiguidade de Platão (428/27-348/47 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.), ideia (eidos em grego) significava “forma”, ou “forma ontológica” de algo, indicando seu ser ou essência substancial. No período tardio do platonismo antigo, as ideias se tornam paradigmas supremos, pois resultam da coincidência entre ser e pensamento. Isso também significa coincidência entre o saber humano e o saber divino, pelo qual o mundo foi criado. As ideias eram entendidas, então, como “pensamentos do Intelecto supremo” (REALE; ANTISERI, 2005, p. 94). Com isso, os antigos entendiam que a ideia é a coincidência entre a sabedoria humana e divina, pela qual a própria realidade foi criada.

Com Descartes e com Locke, “ideia” se torna, simplesmente, conteúdo da mente:

(...) a concordância com Descartes se rompe no momento em que se trata de estabelecer ‘de que modo essas ideias vêm ao espírito’. Descartes alinhara-se em favor das *ideias inatas*. Locke, ao contrário, nega qualquer forma de inatismo e

procura demonstrar, de modo sistemático e com pormenorizada riqueza analítica, que as ideias *derivam sempre e somente da experiência* (REALE; ANTISERI, 2005, p. 95).

Cassirer já apontara como Rousseau, apesar de inicialmente aceitar o ponto de vista empirista, na realidade “retorna por um caminho absolutamente próprio, de Condillac a Leibniz. Historicamente, essa guinada é ainda mais notável pois não se conhece em lugar nenhum uma influência imediata das ideias básicas de Leibniz sobre Rousseau” (CASSIRER, 1999, p. 107). A referência a Condillac (1714-1780) e Leibniz (1646-1716) diz respeito, justamente, à diferença entre o pensamento empirista e o racionalismo, respectivamente.

Os filósofos empiristas citavam o adágio derivado de Aristóteles que dizia: “não há nada no intelecto que não tenha derivado dos sentidos”, significando que pelos sentidos e experiência é que todos os conhecimentos se constroem na mente humana. Com isso, rejeitava-se qualquer inatismo advindo do racionalismo. Leibniz, como representante dos racionalistas, propôs que se acrescentasse ao adágio: “exceto o próprio intelecto”, pois, para ele, “o intelecto e sua atividade existem *a priori*, precedem a experiência” (REALE; ANTISERI, 2005, p. 58). Os conteúdos do intelecto vem dos sentidos, mas é o intelecto que dá a forma pela qual esse conteúdo é compreendido, e este intelecto é inato, para Leibniz.

Ao concordar com o pensamento empirista, de que as ideias vieram de nossas experiências, Rousseau tem que ser coerente e negar a existência de ideias inatas. Contudo, ele também percebeu, pelo contexto do problema que é descrever a capacidade humana de conhecer que, por si só, o esquema empirista estava incompleto. Cassirer, em seus estudos sobre Rousseau, recorda a metáfora da estátua, empregada pelo empirista Condillac, presente em seu *Tratado das sensações* (1754). Nesta metáfora, que pretende explicar a origem de toda vida mental humana, uma estátua gradualmente desperta à vida, conforme cada sentido passa a registrar impressões. Tal ponto de vista pareceu a Rousseau ser correto, mas incompleto. A ele, se pode objetar que um ser dotado de sensibilidades ainda não é um ser vivo, pois, sendo a sensação um fenômeno passivo, falta-lhe o elemento ativo: “O que não lhe damos por este caminho, o que não podemos lhe infundir de fora é o sentimento da espontaneidade e a consciência da vontade fundada nesse sentimento” (CASSIRER, 1999, p. 108).

Admitir a existência de seres agentes e reduzir tudo a princípios passivos é, para Rousseau, recair em um círculo lógico. No Livro IV do *Emílio*, na parte em que se desenrola as confissões do vigário de Sabóia, o pensador afirma: “O princípio de toda ação está na vontade de um ser livre (...) Não é a palavra liberdade que nada significa, mas a palavra

necessidade. Supor algum ato, algum efeito que não derive de um princípio ativo é realmente supor efeitos sem causa, é cair no círculo vicioso” (ROUSSEAU, 1999, p. 377–378).

Com seu conceito de sentimento moral, Rousseau ao mesmo tempo ultrapassa o quadro teórico empirista em suas linhas gerais, ao complementá-lo com o elemento ativo que lhe faltava, como também ultrapassa o quadro teórico racionalista, ao introduz um elemento ativo como sendo inato, mas o desassociando do intelecto para concentrá-lo no sentimento dotado de normatividade. Deste modo, a dialética dos paradoxos origina um conceito que sintetiza ambos os pontos de vista sobre a origem do conhecimento humano:

Pelo viés naturalista, o sentimento está preso às sensações e impressões; melhor dito, origina-se das sensações e causa impressões. Contra ela e pelo viés idealista, há, no entanto, uma região da consciência que é inatingível pela mera sensação, sendo acessada pelo caminho do julgamento com o sentimento. Ele o faz, segundo Cassirer, distinguindo o próprio sentimento, por um lado, da mera sensação e, por outro, das operações lógicas do entendimento. (DALBOSCO, 2011, p. 123)

Rousseau procura superar, criticamente, os limites da racionalidade e, neste processo, procede dialeticamente, operando sínteses entre conceitos e teorias divergentes, mediado pelo olhar voltado ao contexto do problema. Seu esforço por mediar concepções diversas, utiliza as ideias gerais com o objetivo de descrever a verdade, no que esta tem de singular.

Mas será que, do ponto de vista da filosofia da práxis, Rousseau completa sua concepção dialética? Procuraremos retornar a esta questão ao fim do próximo tópico.

1.2.3 O conceito de coração, a natureza e o amor-próprio

A tarefa que nos propomos, neste encerramento do primeiro capítulo, é dar alguns passos para estabelecer as conexões lógicas que ligam o conceito de coração à arquitetura filosófica de Rousseau, no que concerne à educação filosófica. O próprio pensador já aventara no Livro IV do *Emílio* a necessidade de uma tal tarefa, ao mostrar que toda a vida moral nasce e evolui com o coração:

Se este fosse o lugar, tentaria mostrar como dos primeiros movimentos do coração erguem-se as primeiras vozes da consciência, e como nascem dos sentimentos de amor e de ódio as primeiras noções do bem e do mal; mostraria que *justiça e bondade* não são apenas palavras abstratas, meros seres morais formados pelo entendimento, mas verdadeiras afecções da alma iluminada pela razão, que não são mais que um progresso ordenado de nossas afecções primitivas (...) (ROUSSEAU, 1999, p. 308).

Vemos nesta cadeia de consequências lógicas o coração aparecer personificado, como um sujeito, agente de uma ação. É o coração que se move, constituindo-se o sentimento em uma consequência de sua ação. Além disso, o coração é uma parte representando o todo, que é o sujeito. Logo, trata-se de uma metonímia personificada. Isso ocorre porque, como vimos antes, o coração representa uma das duas partes em que Rousseau distingue a subjetividade (sendo a outra, a racionalidade). O coração é a instância mais primitiva e importante, pois é ela que governa a ação. Não somente um centro subjetivo de caráter sentimental, o coração também é dotado de um caráter normativo, revelando como Rousseau se apropria da categoria de juízo de valor intersubjetivo.

O centro nodal, que permite a construção lógica de todo edifício teórico de Rousseau, repousa no conceito de natureza, que supre o coração com sua normatividade, explicando tanto a sentimentalidade do ser humano, quanto sua natureza moral. Para Ernst Cassirer, o centro dinâmico da filosofia de Rousseau é essa discussão sobre a moralidade. O filósofo genebrino teria sido, deste ponto de vista, “o único ético absoluto que o século XVIII produziu” (CASSIRER, 1999, p. 69) o que levou sua obra a exercer forte influência sobre o precursor do “primado da razão prática”, Immanuel Kant (1724-1804), que, em sua época, fora o que melhor soube compreender Rousseau. Dalbosco expressa a importância deste conceito de natureza, tão importante para a colocação da problemática moral por Rousseau:

O caráter complexo e multifacetado do conceito de natureza, que está intrinsecamente ligado ao seu sentido pedagógico-normativo, é um dos problemas centrais de qualquer abordagem que pretenda tratar sistematicamente do *Émile* como um todo (...) o sentido normativo atribuído por Rousseau ao seu conceito de natureza possui uma forte herança grego-romana, e reporta-se, de modo especial, ao estoicismo de Sêneca (DALBOSCO, 2011c, p. 33).

Este caráter normativo, por um lado, deriva das raízes estoicas do conceito de natureza em Rousseau; de outro, deriva da faceta propriamente moderna deste conceito de natureza,

mobilizado para dar uma resposta ao debate moderno acerca da origem e legitimidade da comunidade moral e política, na passagem do estado de natureza para o contrato social.

Sendo o conceito de natureza um dos mais importantes e complexos de toda sua filosofia, abordá-lo seria inevitável. Contudo, um estudo aprofundado deste conceito consumiria todo um capítulo desta dissertação, desviando-nos de nosso propósito. Assim, o abordaremos apenas no que tem de relevante, para o conceito de coração.

Sendo herança da antiguidade, o conceito de natureza remete às origens da filosofia. Para Leo Strauss, a descoberta do conceito de natureza na antiguidade resultou na noção de uma dignidade superior às coisas criadas pelo homem, por lhe fornecer tanto os materiais, quanto os seus modelos (STRAUSS, 2019, p. 110). O conceito de natureza, advindo da busca pelo *arché*, ou seja, o mais antigo, se torna dotada de maior autoridade que a própria tradição, uma vez que a natureza é o costume mais antigo de todos. Foi esta descoberta que permitiu ao filósofo um desprendimento e questionamento do mito. “Diferentemente do mito, a filosofia surgiu quando se descobriu a natureza (...)” (STRAUSS, 2019, p. 98). Diante da lei natural como autoridade superior à tradição, Sócrates pode confrontar os mitos e falar em conhecimento de si ou cuidado de si. “Trata-se da busca do que é bom por natureza, que se distinguirá do que é simplesmente bom por convenção” (STRAUSS, 2019, p. 103).

Dalbosco, em *Educação natural em Rousseau* (2011), retoma a obra *Timeu*, de Platão (428/7-348/7 a.C.), como um momento importante na construção da ideia de natureza como princípio normativo. No *Timeu*, o mundo é criado pelo Demiurgo racional e bom, que ordena a natureza com esta racionalidade e confere esta racionalidade divina à alma humana, para reconhecer a ordem racional dada pelo deus, ao examinar o próprio mundo. Assim, o ser humano se torna capaz de encontrar o seu lugar no cosmo.

Nesta concepção, o ser humano é dotado pela natureza em sua racionalidade, de um caráter tão bom e tão divino quanto as leis da própria natureza, criada pelo deus. Logo, a origem da maldade humana não pode ser atribuída à sua natureza, sendo atribuída esta origem “(...) a educação e à ‘disposição viciosa do corpo’, as quais são de responsabilidade da própria ação humana e se originam, em última instância (...) de um processo educacional mal conduzido” (DALBOSCO, 2011b, p. 47). O que é natural no ser humano é o amor à verdade, à beleza e à justiça, que, quando pode se desenvolver, leva-nos a poder formular “pensamentos divinos”, guiando-nos à felicidade da qual nossa condição limitada é capaz.

Há uma grande afinidade entre os pontos de vista de Platão e dos estoicos. Ambos entendem a natureza como cosmo ordenado, que deve fornecer normas para a ação moral do homem. Mas enquanto Platão, por influência pitagórica, localiza na astronomia o modelo de

regularidade a ser seguido, para os estoicos todas as ocorrências da natureza são dotadas da mesma regularidade, representando uma natureza completamente determinada causalmente. Nesta concepção, o que possibilita a liberdade humana é o fato da racionalidade representar a natureza interiorizada no sujeito, como sendo capaz de superar a ignorância que leva o ser humano a ser determinado pelo acaso na natureza. Assim, a liberdade consiste em encontrar formas de se autodeterminar, ao diferenciar o que está em nosso poder do que não está em nosso poder mudar.

(...) o grau de autodomínio que a alma humana pode conquistar sobre si mesma é diretamente proporcional ao conhecimento que adquire sobre sua inserção na ordem cósmica. Sêneca justifica, justamente neste contexto, a importância do conhecimento e da contemplação da natureza e da vida de acordo com ela, tomando tal referência como recurso indispensável do autoconhecimento humano e como condição para que o próprio ser humano possa dominar seus desejos, evitando, com isso, tornar-se escravo deles ((DALBOSCO, 2011b, p. 57).

Existe no estoicismo um duplo conceito de natureza: o primeiro se refere à exterioridade, que abrange a totalidade dos seres existentes, e que pode ser apontada enquanto “razão universal” responsável pela cadeia causal que sustenta organicamente o mundo como um todo. O segundo conceito refere-se à interioridade humana que, sendo capaz de alcançar uma razão perfeita, faculta-nos o “domínio de si”, pelo desenvolvimento da virtude e sua consequente inserção na ordem das coisas; desde que tal desenvolvimento não seja impedido pela “formação viciosa do caráter e a corrupção social” (DALBOSCO, 2011b, p. 64), o que novamente remete o problema à dimensão pedagógica e política.

A originalidade de Rousseau reside no fato de retirar da razão, para dar ao sentimento, a prerrogativa de conduzir o homem em sua interioridade. Este fato leva a uma grande modificação no conceito de liberdade, então preservada no conceito estoico de razão, frente ao cerrado determinismo que domina a natureza: “Portanto, a interioridade como núcleo da moralidade que começa se esboçar em Sêneca, é radicalizada por Rousseau (...) na medida em que a conecta com um conceito de liberdade da ação humana que praticamente inexiste no estoicismo” (DALBOSCO, 2011b, p. 126).

O conceito de liberdade, que nos estoicos é limitado à racionalidade e delimitado em oposição à sentimentalidade (paixões), em Rousseau passa a se constituir a partir dessa sentimentalidade: “Nossas paixões são o principal instrumento de nossa conservação; portanto,

é uma tentativa tão vã quanto ridícula querer destruí-las; é governar a natureza, é reformar a obra de Deus” (ROUSSEAU, 1999, p. 273).

Em suma, o conceito de natureza, para o estoicismo, é obra de uma razão divina e, ao mesmo tempo, expressa esta racionalidade em uma instância interna no ser humano, que é capaz de reconhecê-la e de guiar-se pela razão. Em Rousseau, a racionalidade perde este papel, que passa para os sentimentos do coração. Além disso, segundo Pierre Hadot (1922-2010), em *O que é a filosofia antiga* (1995), um outro aspecto do conceito clássico e estoico de natureza foi assimilado pelo pensamento rousseauiano. Trata-se do caráter intersubjetivo da elaboração filosófica diante da natureza, que exige a partilha de um modo de vida comum. Obscurecido na filosofia tardia de Platão, consolidou-se nas escolas socráticas posteriores, como o estoicismo.”(...) essa decisão e essa escolha jamais se fazem na solidão: nunca houve filosofia nem filósofos fora de um grupo, de uma comunidade, em uma palavra, de uma “escola” filosófica (...) que exige do indivíduo uma mudança total de vida, uma conversão de todo o seu ser (...)” (HADOT, 2014, p. 17–18). A filosofia dependida da existência de uma comunidade. É este caráter intersubjetivo, inseparável da filosofia da antiguidade, que se expressa na doutrina estoica acerca da diferença entre *stultitia* e *sapientia*, complementada pela constituição do *mestre-pedagogo*.

A *stultitia* é a condição de ignorância do lugar que o sujeito deveria ocupar na ordem cósmica e, portanto, estende seus efeitos sobre a vontade do sujeito, levando-o a querer de uma forma que não lhe convém. Esta ignorância se apresenta na forma de uma cisão, uma quebra interna no sujeito, que o separa de seu eu, transportando sua vontade para fora de si:

Entre a vontade e o eu há uma desconexão, uma não-conexão, um não-pertencimento que é característico da *stultitia*, ao mesmo tempo seu efeito mais manifesto e sua raiz mais profunda. Sair da *stultitia* será justamente fazer com que se possa querer o eu, querer a si mesmo, tender para si como o único objeto que se pode querer livremente, absolutamente, sempre (FOUCAULT, 2006, p. 164).

A mais característica das condições em que se encontra o *stultus* é a incapacidade de “querer como convém”, já que não é dotado de uma vontade livre. A sua vontade é determinada pelos acontecimentos e as representações, por estes provocadas, ou pelas inclinações excitadas pelas eventualidades que o acometem ao acaso.

O acaso o governa, sendo o *stultus* dominado por uma agitação e irresolução do pensamento que, ao ser chamada de *stultitia*, significa “alguma coisa que a nada se fixa e que

em nada se apraz” (FOUCAULT, 2006, p. 161). Sendo o “*stultus*” aquele que é incapaz de cuidar de si mesmo, se encontra por isso a mercê de qualquer eventualidade, aceitando sem examinar as representações que lhe ocorrem à alma pelo acaso dos seus encontros. Não se pode esperar dele que seja capaz de separar dessas representações seu caráter subjetivo. Aberto ao mundo e disperso no tempo, o *stultus* não tem lembranças nem é capaz de reconduzir sua memória à unidade, de dirigir a sua atenção e, até mesmo, de querer qualquer meta precisa e determinada. Assim, o *stultus* deixa que a vida corra, e sem ter qualquer firmeza em sua vontade, tais indivíduos “mudam de modo de vida todos os dias e veem chegar a velhice sem nela ter pensado sequer um instante” (FOUCAULT, 2006, p. 163).

Agitado pelas paixões anárquicas que o dominam, o *stultus* tem uma vontade dominada pela inércia e preguiça, e por isso continuamente se interrompe e muda de objetivos: “O *stultus* quer algo e ao mesmo tempo o lastima. É assim que quer a glória e, ao mesmo tempo, lastima por não levar uma vida tranquila, prazerosa, etc” (FOUCAULT, 2006, p. 163–164). Isso porque ele não quer o objeto que se deve sempre querer, quando se detém uma vontade livre e, portanto, constante: o eu.

O *stultus* não quer o próprio eu que, aliás, desconhece, encontrando apenas na exterioridade que o cerca, os móveis que o animam ou desanimam. Há portanto uma espécie de cisão na sua personalidade, que o leva a valorizar mais as opiniões da multidão, do que a razão divina presente em sua interioridade. Sendo assim, compreende-se o diagnóstico pessimista de que ninguém é capaz de abandonar a *stultitia* por si mesmo, para passar a ocupar-se de forma constante consigo mesmo, e alcançar a *sapientia*. Daí ser necessário, pela própria natureza, que alguém “lhe estenda a mão, e alguém que o puxe para fora” (FOUCAULT, 2006, p. 161). Logo, nas diversas escolas filosóficas helênicas e também na filosofia latina, surge este alguém na figura de um *mestre-pedagogo*.

É preciso que o mestre-pedagogo não esteja na mesma condição, para que possa participar da luta interna do estulto, sendo capaz de fazer o assentimento à razão superar o assentimento às suas paixões desordenadas, levando-o à *sapientia*, com maior ou menor esforço, conforme a presença maior ou menor da maldade formada na alma do *stultus*.

A natureza proveu o sujeito, mesmo na *stultitia*, da racionalidade que no estoicismo é extensão do caráter normativo da natureza. Sendo assim, não é à natureza que se deve culpar pelo estado lastimável em que se encontra o *stultus*. A natureza, segundo Sêneca, não gerou nossos vícios. Estes são exclusivamente criados pelos seres humanos em sociedade. “Aquilo que poderia despertar nossa avareza, como o ouro e a prata, a natureza manteve longe da superfície da terra” (DALBOSCO, 2011b, p. 79). Não foi a natureza que expôs o ser humano

à avidez pelo ouro, uma vez que escondeu-lhe dos olhos e nos fez o único animal, dentre os que caminham sobre a superfície, com a cabeça voltada para cima, facultando-nos contemplar antes o céu e seu modelo de perfeição, que as entranhas das rochas onde os minerais preciosos se encontram.

Uma vez que o sujeito se encontre na *stultitia*, não sendo capaz de desejar cuidar de si, não se pode esperar sucesso de uma moral intelectualista. Logo, é preciso a intervenção do *mestre dos cuidados*, ou *mestre-pedagogo*, que possa influir sobre o educando, inicialmente, “muito mais pelo exemplo e testemunho de sua ação, do que por meio de longos discursos teóricos sobre a moral” (DALBOSCO, 2011b, p. 77). Não basta saber teoricamente o que se deve fazer, para distinguir com clareza a atitude prática a ser tomada, pois a “capacidade humana de julgar” não é uma verdadeira “força motivadora da ação moral”. Assim, a natureza do *stultus* deve ser transformada, enquanto sujeito. A relação construída entre o preceptor e seu aluno, na obra *Emílio*, remete-nos a relação entre o mestre-pedagogo antigo e seu discípulo, onde a aquisição do saber não é o fruto de um simples método, mas resulta da transformação do sujeito, assimilada à ideia de formação.

Em Rousseau, a educação começa antes mesmo do nascimento e continua até o início da vida adulta. Se compararmos o aluno de Rousseau, e o *stultus*, constatamos que enquanto o *stultus* é concebido na ignorância racional, que o afasta da normatividade natural, o que se passa com o aluno de Rousseau é bem diferente. Para ele, a criança e o homem natural, na origem do indivíduo e da espécie, ainda que não tenham a razão desenvolvida, não são *stultus*, pois o amor de si lhes dá um querer como convém, um querer a si mesmo. Além disso, a presença do outro, que é vital no estoicismo, é para Rousseau bastante problemática, pois está relacionada ao amor-próprio e, por isso, é a verdadeira fundadora do que poderemos chamar de *stultitia*. É o amor-próprio que leva o sujeito a querer de forma que não lhe convém, a querer mais o reconhecimento do outro que a si mesmo: “Eis como as paixões doces e afetuosas nascem do amor de si, e como as paixões odiantas e irascíveis nascem do amor-próprio” (ROUSSEAU, 1999, p. 275).

Isso se reflete na ignorância, não de razões mas de seu próprio sentimento moral, que é o representante rousseauiano da ordem cósmica na interioridade. Ignorância esta que, em oposição a tudo que o estoicismo sempre compreendeu, se origina da própria razão: “É a razão que engendra o amor-próprio, a reflexão o fortalece (...)” (ROUSSEAU, 2020a, p. 198). Portanto, enquanto na pedagogia estoica a razão é a instância *intersubjetiva*, mobilizada através da relação entre o *stultus* e o *mestre-pedagogo*; em Rousseau, esta pedagogia filosófica é redesenhada, passando para o coração a função de instância *intersubjetiva*,

mobilizada na relação entre criança (e jovem) e seu governante (de preferência a professor ou preceptor, conforme prefere Rousseau): “Un gouverneur! ô quelle ame sublime!... en vérité, pour faire un homme, il faut être ou père ou plus qu'homme soi-même. Yoilà la fonction que vous confiez tranquillement à des mercenaires¹²” (ROUSSEAU, 1830, p. 35).

Este coração governa a ação humana, cuja condição foi alterada pela vida social, fazendo nascer o amor-próprio. Este está numa situação dialética, sendo ao mesmo tempo obstáculo e condição necessária para o surgimento do sentimento moral. Por isso, o amor-próprio não deve ser entendido como sendo subjetivo, mas sempre intersubjetivo. “Neste contexto, ao defender a precedência da educação do homem em relação à educação do cidadão, Rousseau tem em mente a importância de preparar Emílio, em sua *primeira educação*, para enfrentar o amor-próprio pervertido” (DALBOSCO, 2016, p. 104).

É o amor-próprio pervertido que ocupa, no desenho da intersubjetividade em Rousseau, o papel dado pelos estoicos à figura do *stultus*. Pois é para remediar sua condição, da *stultícia* para os estoicos, e do amor-próprio inflamado, para Rousseau, que a relação pedagógica ocorre, mediante a transformação do sujeito que pretende ter acesso ao conhecimento. Para Dalbosco, “a descoberta rousseauiana do amor-próprio como constitutivo da condição social humana põe a exigência de sua educabilidade como tarefa central do projeto educacional do *Émile*” (DALBOSCO, 2016, p. 153). Logo, o conceito de coração, que organiza a relação entre amor-próprio e sentimento moral, se torna central na pedagogia filosófica de Rousseau.

Isso era o que tínhamos a dizer sobre o papel do conceito de coração, enquanto herança estoica. E quanto à investigação do coração em face da problemática moderna em que o conceito de natureza é mobilizado? A inserção da ideia de natureza no pensamento moderno, a partir de ideias como estado de natureza, estado civil, pacto social, lei natural e lei civil, representou a formação de um importante conjunto de conceitos, que foram comuns na filosofia política desde o século precedente ao Iluminismo. Os conceitos ligados à ideia de lei natural, segundo Dalbosco:

(...) eram parte indispensável do arsenal crítico do pensamento filosófico, político e pedagógico dos séculos XVII e XVIII, dirigidos contra teorias pedagógicas sustentadas pela escolástica, às filosofias políticas com base no pensamento teológico cristão e, por fim, contra teorias jurídicas baseadas no direito natural

12 “Um preceptor! Que alma sublime... Na verdade, para criar um homem é preciso ser ou pai, ou mais do que um homem. Eis a função que confiais a mercenários” (ROUSSEAU, 1999, p. 26). A tradução de Roberto Leal Ferreira substitui “gouverneur” por “preceptor”, o que julgamos inadequado, dado o valor que Rousseau confere à ideia de governo e sua recusa à ideia de uma educação por preceitos, preferindo as experiências.

clássico, principalmente inspirado na teoria tomista da lei natural, que fazia depender de Deus como Soberano do universo (DALBOSCO, 2016, p. 143).

Foi a filosofia de São Tomás de Aquino (1225-1274), quem organizou a herança até então confusa, de lei natural desde a antiguidade, redefinindo-a no contexto cristão, a partir de sua obra magna, a *Suma Teológica* (1485). Em sua concepção, Deus governa o universo e fez tudo ser bom e buscar o bem, conforme a lei que a dirige. Em oposição a esta concepção teológica de natureza, na modernidade os filósofos retomaram o conceito de lei natural, no contexto de ruptura com a fundamentação religiosa da sociedade e do universo, que dominara no período anterior.

Ainda que sem serem consensuais quanto a isso, passaram a “analisar os fundamentos da sociedade sem precisar mais recorrer a algo estranho ou externo à razão humana”, reconhecendo que “é o estudo da questão ‘quem é o ser humano?’ que deve fundar os *princípios do direito político*, e tal estudo repousa em parte na construção normativa do estado de natureza” (DALBOSCO, 2016, p. 152). Portanto, a problemática que mobiliza o conceito normativo de natureza em Rousseau, enquanto filósofo moderno, é a constituição de uma antropologia filosófica capaz de fundamentar a ideia de uma comunidade moral e política.

Desde Maquiavel, a racionalidade não é mais vista como aquilo que dirige a conduta humana, ajudando-nos a compreender o deslizamento que Rousseau opera, da centralidade da razão estoica, para a centralidade dada ao conceito de coração e sua sentimentalidade. Com o domínio admitido das paixões, Hobbes pensa governar pelo medo e pelo desejo, e em Locke, as paixões como a cobiça passam a ter um valor positivo:

(...) o ponto central é que a cobiça e a concupiscência, em vez de serem essencialmente malévolas ou estúpidas, são, quando devidamente direcionadas, eminentemente benéficas e razoáveis, muito mais do que a ‘caridade exemplar’. Ao se erigir a sociedade civil sobre as ‘bases rudimentares, porém sólidas’, do egoísmo ou de certos ‘vícios privados’, torna possível adquirir ‘benefícios públicos’ muito maiores do que quando se apela futilmente para a virtude, que é por natureza ‘desabonada’. É preciso orientar-se não pelo modo como os homens devem viver, mas pelo modo como eles realmente vivem (STRAUSS, 2019, p. 300).

Eis o modo como o realismo político, na modernidade, levou a uma concepção de ser humano como dominado por paixões, cuja racionalidade é um efeito e não uma causa. Mas assim como o empirismo inadvertidamente conduziu ao ceticismo de David Hume (1711-

1776), o realismo político, para Strauss, levou a uma concepção irracionalista e relativista, que desaguou no historicismo contemporâneo e contagiou as ciências sociais:

Nossa ciência social pode nos tornar muito sábios ou espertos no que diz respeito aos meios para alcançar quaisquer objetivos que viermos a escolher. Mas ela admite ser incapaz de nos ajudar a diferenciar entre objetivos legítimos e ilegítimos, justos e injustos. Tal ciência é instrumental e apenas isso: nasceu para ser a serva dos poderes ou interesses estabelecidos (STRAUSS, 2019, p. 04).

Ao apegar-se ao “fato” que é o homem, desconsidera-se a proximidade entre ética e política, cuja relação é estreita desde a antiguidade, apresentando o poder da força e do dinheiro para manipular a parte da humanidade considerada menos industriosa ou preguiçosa.

Em última instância, a fundação da comunidade política de Hobbes leva à apologia do autoritarismo político, e a de Locke, ao autoritarismo econômico, baseado na acumulação e no direito dos proprietários sobre os despossuídos. Ambas são cúmplices da dominação.

Rousseau critica duramente essas tentativas, de Hobbes e Locke, de tentar estabelecer a ideia de um estado de natureza originário, pois elas partem da observação das paixões do homem atual, desconsiderando o fato de que essas paixões têm uma história.

Todos os filósofos que examinaram os fundamentos da sociedade sentiram a necessidade de remontar ao estado de natureza, mas nenhum deles o conseguiu (...) Enfim, todos, falando incessantemente de necessidade, avidez, opressão, desejos e orgulho, transferiram ao estado de natureza ideias que nasceram na sociedade; referiam-se ao homem selvagem e descreviam o homem civil (ROUSSEAU, 2020a, p. 170).

Rousseau parte de um conceito de estado de natureza pré-social, portanto, pré-dominância de uma classe sobre outras; de uma natureza que ainda não é moral, mas que em si própria é benigna aos seres e dotada de um significado normativo. Com tal conceito, o filósofo busca ir além do paradoxo dado pela oposição entre as premissas do realismo político, que parte do que o homem é antes de julgar o que ele deve ser; e as premissas da doutrina da virtude, criada a partir da herança socrática da antiguidade, em que a fundação da comunidade moral e da comunidade política não podem ser separadas em instâncias que não se

comunicam. O resultado, é um estado de natureza benigno dotado de normatividade, que se conserva em plena sociedade, através dos sentimentos da consciência moral.

Dalbosco (2016) nos informa que Rousseau diferencia-se de seus contemporâneos, em seu tratamento do conceito de natureza, por rejeitar uma concepção descritiva, empírica e naturalista de natureza, em função de um método hipotético; por construir, em seu lugar, um conceito normativo de natureza, que nos parece justamente apto a fazer a mediação entre comunidade moral e política; e enfim, por rejeitar o absolutismo em favor da ideia de república, e devemos acrescentar, de soberania popular.

A consequência antropológica, com repercussões políticas deste conceito de natureza em Rousseau é a abolição do pessimismo, que determinara a antropologia filosófica desde Maquiavel, e a tentativa de reunificar a ideia de comunidade política com a ideia de comunidade moral. Nesta tentativa, o conceito de coração desempenha um importante papel.

Como vimos, ao tratar do coração, como conceito na função de classificação, pudemos analisá-lo em dois momentos (A e B). No momento (A) o ser humano se encontra originalmente, em seu lugar próprio na natureza e, assim, esta se manifesta em sentimentos inatos que guiam o ser humano. Contudo, por conta da liberdade e perfectibilidade (faculdade de aperfeiçoar-se), que são, segundo Rousseau, as qualidades que diferenciam o ser humano dos outros animais (ROUSSEAU, 2020a, p. 182), uma série de acasos levam o ser humano a desenvolver sua capacidade de realizar comparações e, com ela, sua racionalidade. Com esta, se desenvolve o amor-próprio: “É a razão que engendra o amor-próprio, a reflexão o fortalece” (ROUSSEAU, 2020a, p. 198).

A racionalidade, ao engendrar o amor-próprio no coração, desvia o ser humano da normatividade natural, cooptando-o em função de paixões, surgidas com a percepção de novas necessidades criadas pela racionalidade. Por não se tratarem de necessidades naturais, as necessidades percebidas pela razão não são dotadas dessa normatividade cósmica advinda do estoicismo. Contudo, esses sentimentos desprovidos de regra natural tem a mesma aptidão de governar o ser humano que qualquer outra paixão.

Caso deficiências na educação tornem o coração mal ordenado ao desviar o sujeito do *progresso ordenado* desse movimento, a dialética entre os sentimentos de amor e ódio darão origem a noções de bem e mal incompatíveis com os sentimentos morais; neste caso, o fortalecimento da racionalidade que ocorre a partir da juventude, invés de fazer nascer a voz da consciência, em seu lugar conduzirá ao surgimento de paixões odiosas, nascidas da comparação constante com a situação dos outros indivíduos, e do desejo de ser sempre o

primeiro, o preferido e o melhor. Assim, a normatividade natural que se perde, não se torna a ganhar, numa outra situação, como ocorre quando o progresso do coração é bem ordenado.

Para a racionalidade ser capaz de unir-se ao sentimento do coração, deve poder apontar corretamente o que merece ser amado e o que merece ser odiado. Quanto menos o sujeito houver se distanciado da natureza, mais seus sentimentos podem contribuir positivamente com esta tarefa da razão; e quanto mais a razão puder ser desenvolvida, melhor ela poderá separar os sentimentos injustos e infelizes, dos justos e aptos a conduzir o ser humano para o bem de si e do próximo. Percebe-se que a educação do coração se realiza, de forma geral, como organização das paixões. De forma mais específica, como uma organização do que deve ser preferido e do que deve ser rejeitado, e por isso, um tema que ganha grande importância na educação filosófica de Rousseau é o gosto. Além disso, a educação do coração deve ser a organização das paixões ligadas à busca pelo reconhecimento, oferecendo-lhe satisfações construtivas e benignas, para si e para os outros.

Esta passagem do momento A para o momento B é compreendida, por Frederick Neuhouser (1957-), na obra *Rousseau's Theodicy of Self-Love: Evil, Rationality, and the Drive for Recognition* (2008), como tendo as características de uma teodiceia desencantada. Neuhouser propõe que o amor-próprio é uma das principais características humanas, pois é sua ausência que marca o “estado original de natureza” e o separa da condição propriamente humana e social (NEUHOUSER, 2008, p. 01). É ele que leva os seres humanos a buscar de seus semelhantes, estima, aprovação, admiração, amor e reconhecimento.

O amor-próprio, como sentimento dominante do coração, se torna em Rousseau a principal fonte de males na sociedade, levando à escravidão, ao conflito, ao vício, à miséria e à autoalienação. Tais concepções, contudo, não levam Rousseau a tentar suprimir o amor-próprio. Nem a apelar por uma transformação divina de sua natureza (NEUHOUSER, 2008, p. 02). Deste modo, o amor-próprio que é fonte de males, quando cultivado torna-se capaz de contribuir com a liberdade, paz, virtude e felicidade humana, tudo que torna a vida valiosa e superior à das feras.

Buscando distinguir-se e obter o reconhecimento de seus pares, encontramos no homem o que há de melhor e de pior. Até mesmo a racionalidade, a moralidade e a liberdade, seriam impossíveis para os seres humanos, sem o amor-próprio (NEUHOUSER, 2008, p. 03). A relação entre razão e amor-próprio, como tudo em Rousseau, não é linear: a partir do momento em que a razão cria e a reflexão fortalece o amor-próprio, ela mesma se apoia neste sentimento para poder crescer. Por isso mesmo, Rousseau em alguns momentos fala do amor

de si e do amor-próprio como sendo o mesmo sentimento, apenas transformado pela mudança de seu objeto, ao passar da auto relação para a hétero relação.

A única paixão natural ao homem é o amor de si mesmo, ou o amor-próprio tomado em sentido amplo. Este amor-próprio, em si ou relativamente a nós, é bom e útil, e, como não tem relação necessária com outrem, é a esse respeito naturalmente indiferente. Só se torna bom ou mau pela aplicação que se faz dele e pelas relações que se dão a ele (ROUSSEAU, 1999, p. 90).

O amor-próprio se torna, em Rousseau, a condição da moralidade, e não simplesmente seu obstáculo como era em Pascal, que via o conceito de coração como dotado de uma normatividade divina em *contradição insolúvel* com os sentimentos de amor-próprio do coração. Em Pascal, a única solução dessa contradição era amar somente a Deus e odiar seus próprios sentimentos. Rousseau enfrenta o paradoxo dado por um coração determinado por um sentimento normativo em conflito com sentimentos egoístas, mas distingue neste mesmo egoísmo as condições para sua superação dialética: “O amor-próprio é um instrumento útil, mas perigoso; não raro fere a mão que dele se serve e raramente faz o bem sem o mal” (ROUSSEAU, 1999, p. 323). Apesar de perigoso, é um instrumento útil. E útil para que? Para a busca pela recondução do sujeito em seu lugar cósmico.

Este esquema geral de desenvolvimento do coração está presente em toda argumentação do *Emílio*, e em certo momento isso fica bastante claro, quando Rousseau enuncia o propósito de sua concepção de educação do coração: “Eis, portanto, o sumário de toda a sabedoria humana quanto ao uso das paixões: 1. sentir as verdadeiras relações do homem, tanto na espécie quanto no indivíduo; 2. ordenar todas as afecções da alma conforme essas relações” (ROUSSEAU, 1999, p. 284). Sentir as verdadeiras relações é orientar-se pelo sentimento de consciência; e ordenar conforme estas relações, é ordenar tudo em acordo com este sentimento e sua normatividade natural.

Para encerrar este primeiro capítulo, podemos sintetizar o conceito de coração da seguinte forma: um sentimento inato de egoísmo, caracterizado por originar-se como auto relação que tende a tornar-se hétero relação, passando do interesse subjetivo para o interesse intersubjetivo mediado pela busca por ter seu eu reconhecimento do outro.

Ao colocar as coisas deste modo, ressaltamos ter sido Rousseau um dos primeiros, senão o primeiro filósofo, a pautar sua descrição da origem e fundamentação da comunidade moral e política na busca pelo reconhecimento do outro. Ao fazê-lo, originou uma tradição

que permanece bastante viva. O filósofo contemporâneo Axel Honneth (1949-), em uma nota de rodapé de sua obra *Luta por reconhecimento* (1992), inspirado nas reflexões de Hegel (1770-1831), reconhece: “Uma outra pista da doutrina do reconhecimento de Hegel reconduz a Rousseau. Este introduziu em seu *Discurs sur l’inégalité* o reconhecimento recíproco (“*s’apprécier mutuellement*”) como uma dimensão central da socialização humana e afirmou que através dela toda espécie de crime se transforma em uma forma de ofensa” (HONNETH, 2009, p. 1945). De forma semelhante, Neuhouser entende haver uma linha que leva logicamente de Rousseau a uma miríade de autores modernos, que investigaram a relação moral e política que ocorre entre as pessoas, baseadas na busca recíproca de reconhecimento.

One indication of the magnitude of Rousseau’s achievement is that many elements of his treatment of *amourpropre*—appropriated and further developed—play important roles in the thought of an impressively large number of later thinkers. The appropriators of Rousseau who figure most prominently in my interpretation are Adam Smith, Hegel, and Freud, although strains of thought developed by other philosophers—Kant, G. H. Mead, Sartre, Habermas, and Rawls—can be detected at various points as well¹³ (NEUHOUSER, 2008, p. 12).

No pensamento educacional de Rousseau, o jovem retratado no Livro IV do *Emílio* é justamente aquele que, tendo deixado a auto relação natural, por ter sido protegido na infância contra o ingresso prematuro no amor-próprio, ainda não desenvolveu sua hétero relação, mediado pela luta pelo reconhecimento, em que possa decidir o lugar que pretende ter na ordem das coisas.

Tendo Emílio até o presente olhado apenas para si mesmo, o primeiro olhar que lança a seus semelhantes leva-o a comparar-se a eles, e o primeiro sentimento que excita nele esta comparação é desejar o primeiro lugar. Eis o ponto em que o amor de si transforma-se em amor-próprio e onde começam a nascer todas as paixões que dele dependem. Mas, para saber se as paixões que prevalecerão em seu caráter serão humanas e doces ou cruéis e maléficas, se serão paixões de benevolência e de comiseração ou de inveja e cobiça, é preciso saber que lugar ele julgará ser o seu em meio aos homens, e que tipos de obstáculos acreditará ter de vencer para chegar ao lugar que pretende ocupar (ROUSSEAU, 1999, p. 309).

13 “Uma indicação da magnitude da conquista de Rousseau é que muitos elementos de seu tratamento do *amourpropre* – apropriado e desenvolvido – desempenham papéis importantes no pensamento de um número impressionantemente grande de pensadores posteriores. Os apropriadores de Rousseau que figuram mais proeminentemente em minha interpretação são Adam Smith, Hegel e Freud, embora correntes de pensamento desenvolvidas por outros filósofos – Kant, G. H. Mead, Sartre, Habermas e Rawls – também possam ser detectadas em vários pontos.” (Trad. Livre)

A resolução do coração como uma tensão entre a auto relação e a hétero relação, põe ao educador um desafio, que passa pela correta compreensão da sentimentalidade, em sua relação dialética com a racionalidade, atravessando todas as nossas relações interpessoais, inclusive de ensino-aprendizado. Ao professor cabe, sobretudo, compreender os gostos do jovem, e a paixão pelo reconhecimento, como sendo não apenas um problema, mas a possibilidade de solução. O que nos levará a pensar a grande prudência que uma tal paixão exige, do professor.

Se, portanto, o reconhecimento é um sentimento natural e se não destruídes seu efeito por vossa culpa, podeis ter certeza de que vosso aluno, começando a perceber o valor de vossas atenções, será sensível a elas, contanto que não lhes tenhais atribuído um preço, e de que elas vos darão em seu coração uma autoridade que nada poderá destruir. Mas antes de vos assegurardes dessa vantagem, evitai perdê-la valorizando-vos diante dele. Vangloriar-vos de vossos serviços é torná-los insuportáveis, esquecê-los é fazer com que ele os lembre (ROUSSEAU, 1999, p. 307).

Por fim examinaremos até que ponto a dialética de Rousseau é compatível com a filosofia da práxis. Duas observações nos ajudam a responder a isso. A primeira já foi feita pelo próprio Marx: “O caçador e o pescador, individuais e isolados, de que partem Smith e Ricardo, pertencem às pobres ficções das robinsonadas do século XVIII (...) Do mesmo modo, o contrato social de Rousseau, que relaciona e liga sujeitos independentes por natureza, por meio de um contrato (...)” (MARX, 1978a, p. 103). Ao supor a origem da moralidade em uma normatividade inscrita na individualidade, ainda que aberta a um desenvolvimento posterior em sentido intersubjetivo, revela a concepção idealista que a filosofia da práxis procura virar ao contrário para que se sustente em pé.

O segundo argumento é que, sendo a natureza a origem na normatividade moral, Rousseau supõe a santidade de leis eternas, ideais, não históricas. “Em qualquer século, as relações naturais não mudam, a conveniência ou inconveniência que delas resulta é a mesma, e os preconceitos, sob o vão nome de razão, só lhes mudam a aparência (...) A castidade deve ser sobretudo uma virtude deliciosa para uma mulher (...)” (ROUSSEAU, 1999, p. 546). Na idealização de Rousseau da família como sendo “natural”, e da moral de sua época como sendo expressão de uma moralidade eterna, percebemos que Rousseau não completa o ciclo da dialética, no sentido da práxis. Por isso, Rousseau enfatiza o lado ativo do sujeito, mas

como diz Marx, “(...) naturalmente não conhece a atividade efetiva e sensível como tal” (MARX, 1978b, p. 51).

Sendo assim, temos que concordar, com Jean Starobinski (1920-2019), que a dialética de Rousseau não se consuma. Comentando o pensador alemão Friedrich Engels (1820-1895), em que o companheiro de Marx tende a considerar Rousseau um precursor da filosofia da práxis, Starobinski diz:

Quando Engels interpretar o *Discurso sobre a origem da desigualdade*, enfatizará o momento final do texto de Rousseau: os homens escravizados, submetidos à violência do déspota, recorrem por sua vez à violência para se libertar e para derrubar o tirano (...) Assim, acrescenta Engels, a desigualdade se transforma finalmente em igualdade, mas aquilo que a revolução final realiza não é mais a antiga igualdade natural do homem primitivo desprovido de linguagem, mas a igualdade mais alta do contrato social. Os opressores são oprimidos. Os termos anteriores são ao mesmo tempo conservados e superados. Os homens realizam a negação da negação (STAROBINSKI, 2011, p. 46–47).

Starobinski reconhece que o pensamento rousseauiano e sua denúncia das desigualdades sociais encontram uma tentativa de solução na educação com o *Emílio*, e na reforma moral da sociedade com o *Contrato social*. Mas põe em dúvida de que tanto a leitura marxista de Rousseau, que tende a ver nele um revolucionário, quanto a leitura idealista, que tende a vê-lo como reformador moral e educacional, acertem o alvo.

Engels escolhe passar pelas duas ou três últimas páginas do segundo Discurso, em que Rousseau evoca o retorno da igualdade e a revolta dos escravos. Kant e Cassirer escolhem intercalar o *Emílio* e as teorias pedagógicas de Rousseau, para estabelecer o elo necessário entre as análises do segundo *Discurso* e a construção positiva do *Contrato*. Revolução ou educação: esse é o ponto capital sobre o qual se opõem essa leitura ‘marxista’ e essa leitura ‘idealista’ de Rousseau, uma vez estabelecido o seu acordo sobre a necessidade de uma interpretação global de seu pensamento teórico (STAROBINSKI, 2011, p. 49).

Starobinski se permite, então, problematizar a dialética de Rousseau, interrogando-se sobre se os termos opostos, nela são realmente reconciliados: “A síntese realmente ocorreu?” (STAROBINSKI, 2011, p. 158). Para Starobinski não é clara a intenção de Rousseau, de realizar uma síntese dialética.

Pôde-se dizer que o estilo de pensamento de Rousseau era bipolar. Ele é animado, igualmente, por uma constante aspiração à unidade. Por sua coexistência, a bipolaridade e o desejo de unidade podem esboçar o movimento de uma dialética, e mesmo conduzi-lo muito longe. Mas as contradições internas e a aspiração à unidade não se articulam e não se ajustam intelectualmente em um "sistema" coordenado. Embora ele próprio confesse que sua natureza é contraditória, Rousseau está longe de conhecer todas as contradições de seu caráter e todas as de seu pensamento. A vontade de unidade não é, portanto, servida por uma perfeita clareza conceitual: é um impulso confuso da pessoa inteira, e não um método intelectual (STAROBINSKI, 2011, p. 159).

Portanto, a aspiração de Rousseau à unidade permanece insatisfeita, indicando um desejo e não uma posse. Por isso, ele retrata suas ideias como devaneios, romances, sonhos, construções hipotéticas, sem intenção real de engajamento, na transformação social e histórica. “Rousseau não é um dialético por gosto pela dialética. Ao contrário, a dialética só se impõe a ele porque, de início, postula satisfações demasiado incompatíveis para que possam ser combinadas simultaneamente, mas das quais deseja precisamente a simultaneidade” (STAROBINSKI, 2011, p. 121–122). É nesta busca de conciliação dos inconciliáveis tão ardentemente desejáveis, como a paixão e a virtude, o egoísmo e a generosidade, a justiça e a acomodação ao sistema social existente, que ao cabo a dialética dos paradoxos serve: “Para conciliar os inconciliáveis, foi preciso, então, inventar um progresso dialético, passar por estados intermediários, recorrer a um esforço de superação, pôr em movimento um *devoir*” (STAROBINSKI, 2011, p. 122).

Os esforços filosóficos de Rousseau e sua dialética dos paradoxos para Starobinski, visavam uma teogonia desencantada, em que a vitória voluntária do bem sobre o mal se realiza na forma de apologia à bela alma. Apesar de seu limite idealista, que exige a superação através da dialética numa filosofia da práxis, Rousseau ao menos conseguiu, com sua dialética, um primeiro vislumbro da problemática e da auto criação histórica da humanidade, o que significa uma conquista de seu pensamento, que deve ser reconhecida. Mas não há como disfarçar o caráter abstrato de uma tal historicidade:

As almas virtuosas atravessaram a experiência do desacerto, que doravante não podem mais renegar. A confiança das “belas almas” restaura o reino da limpidez; mas elas sabem que se trata de uma transparência que haviam perdido, e que restabeleceram. Na felicidade que reencontram, não podem esquecer o tempo da desventura e da divisão. Conservam, assim, a lembrança de sua tribulação entre a transparência inicial e a transparência restaurada: conhecem sua historicidade (STAROBINSKI, 2011, p. 128).

Neste primeiro capítulo apresentamos o conceito de coração, tanto em função de seu caráter classificatório, quanto em função da lógica interna que preside toda arquitetura filosófica de Rousseau, mediante a relação com o conceito de razão e de natureza. Nos próximos dois capítulos exploraremos, criticamente, que diretrizes são essas e quais conselhos de prudência, se justificam, em face do conceito de coração, na educação filosófica pensada por Rousseau.

2 DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO FILOSÓFICA DO CORAÇÃO

O capítulo 2 é dedicado a inferirmos diretrizes inspiradas em Rousseau para a educação filosófica, partindo de categorias de análise construídas para realizarem uma aproximação sucessiva do mais geral (o que é a filosofia) para o mais particular (o que é avaliar o ensino de filosofia). Buscou-se desta forma, categorias que partem de problemas mais abstratos, e que aproximam gradualmente a reflexão de problemas mais concretos, entendendo com Marx, que o concreto é uma síntese de muitas determinações (MARX, 1978a, p. 116). Por isso, cabe ao pensamento, em sua marcha em direção ao concreto, confrontar dialeticamente categorias muito abstratas com outras cada vez mais próximas da singularidade, sendo este o modo como procurou-se proceder na inferência das nove diretrizes, para que o coração trabalhe a favor da formação filosófica.

2.1 DIRETRIZES GERAIS

A investigação do capítulo 1 da dissertação nos permitiu concluir que a partir da juventude, o coração humano se parte entre o amor-próprio e o sentimento moral. Isto implica que a educação do coração deve ser uma educação do querer, que seja capaz de resgatar a unidade perdida, quando o amor de si transformou-se em amor-próprio. Porém, este resgate da unidade ocorre num outro nível dialético, em que o educando ativamente decida-se a submeter seu amor-próprio ao seu sentimento moral. Com este ato, Rousseau afirma que o amor-próprio é generalizado e transformado qualitativamente: “Estendamos o amor-próprio aos outros seres; transformá-lo-emos em virtude, e não existe coração de homem em que essa virtude não tenha raiz” (ROUSSEAU, 1999, p. 335). Para o filósofo genebrino, portanto, esta é a principal tarefa de sua educação, sendo portanto a intencionalidade que nos permitirá reconhecer as diretrizes que procuramos, para a educação filosófica dos jovens.

A palavra diretriz (ou diretiva) refere-se a uma ou mais orientações ou normas, que apresentam uma “regra de conduta a ser seguida” (BECHARA, 2011, p. 529). Procuramos em Rousseau um conjunto de regras, visando integrar as emoções no ensino de filosofia, de forma pertinente para um ensino emancipador. Chamamos de emancipador ou libertador ao ensino voltado para a ampliação da consciência e da práxis dos sujeitos, acerca das injustiças sociais

e sua superação, pelo fato de que instauram e reproduzem, historicamente, a dominação e a opressão. “Esta é a razão pela qual, como já afirmamos, esta pedagogia não pode ser elaborada nem praticada pelos opressores” (FREIRE, 2021, p. 56). Não se trata de apenas coletar, em Rousseau, quaisquer diretrizes, senão aquelas que, criticamente, demonstramos comungar com o propósito emancipador, superando assim os limites idealistas do pensamento de Rousseau. “A reflexão e ação se interpõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem” (FREIRE, 2021, p. 72).

Não esperamos esgotar as diretrizes aferíveis na obra rousseauiana, mas captar sua lógica central e expor as mais evidentes. A importância destas primeiras diretrizes é abarcar a ideia de educação como um todo. As diretrizes surgem para dar orientações à educação filosófica, partindo das questões mais gerais para as mais específicas, ligadas à educação do jovem. Por isso elas tem uma importância categórica, permitindo à análise distinguir as outras diretrizes, que tratam especificamente como educar o coração filosoficamente, e não passam de detalhamentos dessas primeiras diretrizes.

Conduziremos esta investigação partindo de uma questão que, segundo Márcio Danelon, deveria ser respondida não somente por Rousseau, mas por todos os professores de filosofia cientes de sua responsabilidade: “(...) o elemento indispensável para se pensar filosoficamente o ensino de filosofia é o próprio conceito de filosofia” (DANELON, 2010, p. 187). O autor afirma que esta definição está ligada à construção da identidade do professor, e que além de uma definição, “(...) trata-se de um posicionamento político, diante de seu trabalho com a filosofia” (DANELON, 2010, p. 188). Rousseau, ao dizer como pretende ensinar filosofia, põe em jogo sua própria definição, permitindo-nos inferir a primeira diretriz.

2.1.1 A proposta filosófica: submeter a razão ao coração

A diretriz mais geral de todas diz respeito aos fundamentos da filosofia de Rousseau, que antecede e contextualiza toda sua reflexão educativa. A filosofia de Rousseau assume que a razão, por ser mero instrumento sem finalidade própria, precisa se submeter a uma instância fora dela: o coração.

A interioridade humana é constituída por ambas instâncias, razão e coração, sendo que apenas este último é dotado de um sentido normativo inato, ausente na racionalidade, segundo Rousseau. O coração, dotado desse sentimento normativo como seu núcleo, resulta, a partir da

juventude, em uma síntese entre a subjetividade e a intersubjetividade, na forma de consciência moral para o indivíduo e de vontade geral para a sociedade como um todo, como esperamos demonstrar. Com isso, o coração tornara-se o centro da psicologia rousseuniana, ocupando o lugar que, no estoicismo, fora dado à racionalidade.

Como vimos no primeiro capítulo, na modernidade, a racionalidade perdera seu caráter metafísico, que a via como o “ponto de vista divino”, reduzindo-se, na obra de Rousseau, à capacidade de estabelecer comparações. Não havendo correspondência entre razão e natureza, a razão não pode mais ser o guia moral do ser humano: “A natureza nunca nos engana; somos sempre nós que nos enganamos” (ROUSSEAU, 1999, p. 262). Enquanto instrumento, sem finalidade própria, a razão se torna passível de induzir-nos a erros de julgamento, e assim, invés de nos guiar, a razão passa a ser suspeita de nos perder: “(...) É porque sou ativo quando julgo, porque a operação que compara é falível, e meu entendimento, que julga as relações, mistura seus erros à verdade das sensações, que só mostram os objetos” (ROUSSEAU, 1999, p. 363). Este contexto implica a submissão da razão ao coração, a primeira e mais geral diretriz rousseuniana para a educação filosófica da criança e do jovem. Mas em que realmente consiste essa submissão da razão ao coração? Certamente não significa uma regressão ao irracionalismo.

(...) digam o que disserem da filosofia, ousarei aspirar à honra de pensar. Sei apenas que a verdade está nas coisas e não no meu espírito que as julga, e que, quanto menos coloco de meu nos juízos que faço sobre elas, mais estou seguro de me aproximar da verdade. Assim, minha regra de me entregar mais ao sentimento do que à razão é confirmada pela própria razão (ROUSSEAU, 1999, p. 364).

Pensar é uma honra e aspiração que não deve ser abandonada; porém, é no interesse da própria racionalidade superar os obstáculos que a concepção moderna de razão, afigurada em Rousseau como ato de comparar, lhe impõe: ela deve submeter-se a uma instância superior a si própria, que lhe devolva, indiretamente, o sentido normativo perdido. A razão, mero instrumento, precisa agora que algo fora de si própria lhe dê sentido, lhe guie e dê uma finalidade, que seja racional em um outro sentido, o do interesse da humanidade, e não apenas a reduza a um instrumento cego. Pois segundo Abbagnano, a fórmula que mais se presta a sintetizar a pretensão última de qualquer filosofia, é esta atribuída a Platão: filosofia “é o uso do saber em proveito do homem”, pois de nada serviria uma ciência a quem não soubesse

utilizá-la (ABBAGNANO, 1998, p. 442). Abrir mão dos fins, em nome de uma razão reduzida a instrumentos, é na prática demitir-se de filosofar.

Mas partindo do princípio de que o coração é uma tentativa de responder pelos fins da racionalidade, agora devemos nos interrogar se submetemos a razão ao coração, é uma resposta adequada. Se por coração compreendermos a simples sentimentalidade, feita de sensações, instintos e paixões, a ideia de que tais intuições devem guiar a razão não parece convincente, já que sem um princípio que ponha uma ordem definida nestas paixões, suas lições dificilmente seriam proveitosas a quem submetesse sua razão a tais mestres. Teríamos que entender o coração de um modo diferente para que esta diretriz tivesse sentido. Defendemos justamente isso: que em Rousseau, coração não se reduz a uma instância irracional, sentimental e subjetiva, mas é um conceito complexo que permite uma ponte, entre tais sentimentos singulares e acidentais, e os sentimentos educados intersubjetivamente para sublimação de sua condição singular – ponte esta mediada pelo conceito estoico de uma normatividade natural, que determina a psicologia infantil e que reaparece, na juventude, na forma de sentimentos morais.

Em Rousseau, a instância superior à razão, capaz de recuperar o sentido dos fins, perdido pela concepção moderna de razão, é constituída pelos sentimentos do coração, em um sentido mais coerente com a etimologia da palavra do que com o senso comum. Já vimos que a redução de coração a simples sentimentalidade não encontra amparo nas características linguísticas da palavra, que, ao possibilitar construções como “coragem”, “misericórdia” ou “cordialidade”, remetem a sentimentos voltados para a intersubjetividade, mediada por valores morais. Ou seja, o coração, longe de ser uma instância irracional, tem um significado normativo. O mesmo ocorre com a palavra portuguesa coração que, diferentemente do francês *coeur* utilizado por Rousseau, provavelmente remete a um juízo de valor sobre alguém, referindo ao seu grande “cor” e, assim, forjando a palavra “coração”, indicador do sujeito valente e da mulher amante (COROMINAS, 1980, p. 189).

Apesar do senso comum não distinguir bem o coração do simples sentimentalismo, na obra de Rousseau esta dimensão normativa é reforçada a partir do conceito estoico de uma normatividade natural, desviado da racionalidade antiga para a ideia de sentimento natural (na infância) e moral (a partir da juventude). Vimos no capítulo 1 que, desde a antiguidade e na modernidade, com Pascal, o coração já expressava um significado normativo (a partir da ideia de leis de Deus ou da natureza, escritas na interioridade do próprio sujeito). Contudo, é o conceito rousseauniano de amor-próprio que afastará definitivamente o significado subjetivo das leis naturais, inscritas no coração, para dar-lhe claros contornos intersubjetivos.

Várias passagens do *Emílio* e de outras obras de Rousseau comprovam que o sentimento ao qual se refere, quando propõe a submissão da razão ao sentimento, não se localiza na subjetividade referida a si própria, mas interessada no reconhecimento do outro, ou seja, nas relações intersubjetivas. Como quando o pensador reconhece em seu leitor um sentimento tal qual o seu, e portanto apto a julgar a pertinência de seu método: “(...) a partir do momento em que se afasta da prática ordinária, ele só tem de dar provas do valor de sua prática em seu aluno, e logo sentirá, ou o leitor sentirá por ele, se está seguindo o progresso da infância e a marcha natural do coração humano” (ROUSSEAU, 1999, p. 28). Ou quando recomenda que o amor-próprio se estenda a toda humanidade, transformando-se em virtude: “e não existe coração de homem em que essa virtude não tenha raiz” (ROUSSEAU, 1999, p. 335), e na página seguinte propondo a generalização da piedade, para que não degenere em fraqueza, superando assim o sentido apenas interior da piedade e tornando-a um sentimento de consciência intersubjetivo: “Neste caso só nos entregaremos a ela na medida em que ela estiver de acordo com a justiça, pois de todas as virtudes a justiça é a que mais concorre para o bem comum dos homens” (ROUSSEAU, 1999, p. 336).

Não se trata de se entregar a um sentimento particular, mas a um sentimento que ultrapasse a singularidade do sujeito e, com isso, que ultrapasse sua subjetividade e se ponha em função da intersubjetividade, de forma tal que conduza o sujeito a partir de suas motivações mais íntimas. É apenas a possibilidade de um tal sentimento intersubjetivo que torna plausível a hipótese de uma vontade geral, tal qual proposta pelo *Contrato social*: “Por que razão a vontade geral é sempre reta e todos querem sempre a felicidade de cada um? É porque não há ninguém que não se aproprie da expressão *cada um*, e que, ao votar por todos, não pense em si mesmo” (ROUSSEAU, 2020b, p. 537). Ao pensar em nós mesmos e sentir nossos sentimentos, podemos melhor pensar nos outros e reconhecer os sentimentos de todos, na vontade geral que torna possível a teoria da soberania popular ideal de Rousseau.

Para Neuhouser (2008, p. 249), esta passagem evidencia que o indivíduo precisa aprender a delimitar quais são seus interesses legítimos e universais, ou seja, intersubjetivos, separando-os do seu interesse simplesmente pessoal, portanto subjetivo. E isso só pode ser feito pela introjeção de uma norma de reconhecimento recíproco, de todos os integrantes de uma comunidade uns pelos outros. Tal reconhecimento recíproco é pressuposto no *Contrato social*; mas é no *Emílio* que vemos tal reconhecimento ser construído psicologicamente, a partir da introjeção da autoridade do todo poderoso preceptor, pela consciência moral do seu aluno.

Um tal desfecho é comparável à descrição da formação do superego, para Freud, como introjeção da autoridade paterna – com a diferença de que Freud recua para o fim da primeira infância, localizada por ele tão logo a criança aprende a falar e a andar, entre três e cinco anos de idade, a introjeção desta autoridade que, em Rousseau, só se dá de forma natural no final da adolescência e início da vida adulta.

Even though Rousseau never envisages a stage in childhood development analogous to the birth of the superego in Freud's theory, it is striking that he senses the need for some such event at the very point in Emile's education at which, because adolescent sexual desire no longer permits *amour-propre* to remain dormant, he is about to assume full membership in the social and moral world, free for the first time of the supervision and control of his tutor¹⁴ (NEUHOUSER, 2008, p. 249).

Como a simples argumentação racional é impotente para conduzir o sujeito, é preciso que um sentimento singular e subjetivo se torne objetivo e sobretudo plural, o que é impossível a não ser pela educação, capaz de conduzir o sentimento subjetivo, a uma transfiguração enquanto intersubjetividade. E isso pode ser feito, na medida em que esta seja capaz de chegar a um acordo de reconhecimento mútuo, mediado pelo que possui valor reconhecido aos olhos de seus pares e sobretudo aos olhos da figura paterna de autoridade, e outras pessoas dotadas do caráter heroico atribuído por Rousseau à figura do legislador, como aparece em outro escrito. O legislador judaico-greco-romano, obtendo o reconhecimento universal de toda comunidade por suas qualidades heroicas fundadas no patriotismo e virtude, lhes permite a mediação necessária para o reconhecimento mútuo, uns dos outros em torno de atividades e ritos instituídos por este legislador (ROUSSEAU, 2003a, p. 226). Sem o sentimento natural, e ao mesmo tempo capaz de superar a subjetividade e ser partilhado por todos, que permite o reconhecimento de cada um, não poderíamos encontrar nada em comum entre o sentimento individual de uma pessoa e outra, para que os indivíduos pudessem relativizar seu interesse próprio em função do interesse geral, podendo assim votar pela vontade geral e não por sua vontade particular.

O sentimento se torna critério de verdade, não enquanto sentimento subjetivo e sim enquanto sentimento intersubjetivo, mediado pelo reconhecimento dos sentimentos

14 Tradução livre: “Embora Rousseau nunca conceba uma fase do desenvolvimento infantil análoga ao nascimento do superego na teoria de Freud, é surpreendente que ele sinta a necessidade de tal evento no exato momento da educação do Emílio em que, porque o desejo sexual adolescente não permite mais *amour-propre* permanecer adormecido, ele está prestes a assumir a plena participação no mundo social e moral, livre pela primeira vez da supervisão e controle de seu tutor”.

partilhados, originando a razão pública ou vontade geral. Segundo Neuhouser, há um estado constante de tensão entre razão individual e razão pública, colocadas uma diante da outra como uma antinomia inerente a qualquer racionalidade socialmente possível:

The recurrence of this tension in various guises suggests that we should view it not as a conflict to be decided in favor of one side or the other but instead as evidence of a fundamental antinomy (...) The antinomy, as it were, comprises two opposing claims concerning where the ultimate source of rational authority is to be located: in the individual's judgment, in which case self-sufficiency is essential to rational agency, or in the collective judgment of one's community, in which case obeying reason involves recognizing the judgments of others as having authority over one's own¹⁵ (NEUHOUSER, 2008, p. 258).

Por um lado a razão, tal qual desenvolvida no *Emílio*, exige o desenvolvimento da individualidade e a concentração da autoridade sobre o ponto de vista da razão, no sentimento do indivíduo. Mas por outro lado, no contrato social, o indivíduo deve aprender a reconhecer que, se for voto vencido em sua interpretação da vontade geral, isso não significa que a vontade geral errou, nem que o voto da maioria errou: “Quando, portanto, vence a opinião contrária à minha, isso prova apenas que eu estava enganado, e o que estimei ser a vontade geral não o era” (ROUSSEAU, 2020b, p. 618). Ou seja, neste caso a autoridade sobre a interpretação do que é a razão, tornada vontade geral, deixa de ser do indivíduo.

Neuhouser observa que, no final do *Emílio*, o conteúdo do *Contrato social* é resumido, mostrando ser esta a perspectiva que se acha inscrita como finalidade da educação filosófica do *Emílio*. Logo, podemos dizer que os hábitos e disposições que a educação visa formar, em última instância, derivam da educação do coração, enquanto desenvolvimento da disposição para generalizar o sentimento particular, tornando-o um sentimento racional. O contraste entre essas duas formas de conceber o ponto de vista da razão, a autoridade individual e a da maioria, mostram permanente tensão entre o julgamento individual e coletivo, que não pode ser sanado, a não ser, pela educação e pela construção política do reconhecimento recíproco dos cidadãos, mediante seu sentimento generalizado, sem perder as raízes subjetivas: “This means that rational agency requires some combination of both independence from and

15 Tradução livre: “A recorrência dessa tensão em várias formas sugere que devemos vê-la não como um conflito a ser decidido em favor de um lado ou de outro, mas sim como evidência de uma antinomia fundamental (...) A antinomia, por assim dizer, compreende duas afirmações opostas sobre onde a fonte última da autoridade racional deve ser localizada: no julgamento do indivíduo, caso em que a auto-suficiência é essencial para a atitude racional, ou no julgamento coletivo de sua comunidade, caso em que obedecer à razão envolve reconhecer os julgamentos dos outros como tendo autoridade sobre os próprios”.

submission to the authority of others¹⁶” (NEUHOUSER, 2008, p. 258). Assim, vivendo na tensão entre a vontade particular e a vontade dos outros introjetada, o coração não pode ser descrito como dotado de sentimentos apenas subjetivos, e sim intersubjetivos.

Por tudo isso, acreditamos ser justificado traduzirmos a sentença “submete tua razão ao coração” por esta outra, que ajuda-nos a defini-la melhor: “submete tua razão instrumental ao diálogo permanente com a comunidade, mediado pelo sentimento moral do coração”.

É desta forma que nossa primeira diretriz procura restabelecer a possibilidade da filosofia, ou seja, de que a razão possa ser colocada a serviço da humanidade, após ser reconhecida como instrumento carente de finalidade própria, e tais finalidades serem encontradas na generalização intersubjetiva dos sentimentos morais subjetivos, do coração.

2.1.2 A proposta pedagógica: educar o coração em proveito da razão

A segunda diretriz orienta a proposta pedagógica de Rousseau, como um todo, e manda que a educação do coração preceda e prepare a educação intelectual. É preciso que os conhecimentos partam do coração, para sustentar o intelecto, ou o contato com a realidade e a justiça será prejudicado.

Os motivos para inferirmos tal diretriz derivam da análise da definição rousseuniana do que seja a educação. Podemos encontrá-la numa afirmação que acompanha as meditações pedagógicas de Rousseau desde quando teve uma experiência como preceptor, de dois filhos de um nobre e chefe da polícia de Lyon, chamado Jean Bonnet de Mably (DENT, 1996, p. 116). Ao fim da experiência o filósofo produziu dois escritos, de teor semelhante, em que sustentava que “a educação deve aspirar não só a instilar o saber mas a formar o coração, o espírito e a capacidade de julgamento. A aquisição de bons hábitos e disposições deve ter prioridade sobre o conhecimento abstrato” (DENT, 1996, p. 116). Apesar desta passagem dizer “não só”, “mas também”, não se trata de uma relação de igualdade entre o saber e a formação do coração, que viria para complementá-lo. Como esperamos demonstrar, a lógica que preside a educação como um todo faz a educação do coração necessariamente preceder a aquisição de saberes, preparando-lhe as condições para seu desenvolvimento adequado. Tal concepção pode ser reformulada na forma de uma definição, da seguinte forma: a educação do

16 Tradução livre: “Isso significa que a atitude racional requer alguma combinação de independência e submissão à autoridade de outros”.

coração é uma ação que resulta no desenvolvimento humano de bons hábitos e disposições, que devem anteceder a formação intelectual, da racionalidade abstrata. Tal leitura encontra respaldo no *Emílio*, quando o filósofo afirma: “A educação certamente não é senão um hábito” (ROUSSEAU, 1999, p. 10). Se a educação é um hábito, é claro que seu objetivo é criar e desenvolver disposições próprias para certos hábitos.

Resumidamente, em Rousseau, educação é uma formação ampla de hábitos e disposições, que concernem a todas as dimensões da existência humana, e que se dirigem primeiramente a formar o sujeito em sua dimensão prática, para que a dimensão intelectual não nasça descolada da práxis. Logo, o adiamento do ensino abstrato não significa um divórcio entre prática e pensamento, mas uma forma do pensamento ancorar-se na vida prática, e não afastar-se jamais dela:

A maneira de formar as ideias é o que dá um caráter ao espírito humano. O espírito que só forma suas ideias sobre relações reais é um espírito sólido; aquele que se contenta com relações aparentes é um espírito superficial; aquele que vê as relações tais como são é um espírito justo; aquele que inventa relações imaginárias que não têm nem realidade nem aparência é um louco; aquele que não compara é um imbecil. A aptidão maior ou menor para comparar ideias e para descobrir relações é o que constitui nos homens mais ou menos espírito, etc. (ROUSSEAU, 1999, p. 262)

O objetivo da educação é a formação do espírito sólido e justo, acostumado a formar ideias sobre relações reais e tais como são. Daí que a educação inicial se destine a formar o hábito de julgar as aparências a partir de relações realmente percebidas pela criança, e não pelas que só os adultos percebem e que, ao ser ditas às crianças, não são percebidas como relações reais mas sim como palavras sem sentido, fórmulas meramente verbais.

O dicionário de Dent sobre Rousseau aponta, nesta preocupação do pensador, a origem da concepção contemporânea de que “habilidades e competências são mais valiosas e duradouras do que o conhecimento adquirido de cor” (DENT, 1996, p. 119). Contudo, o que Rousseau chama de “bons hábitos e disposições” é mais amplo do que as noções de “habilidades e competências”, abarcando, além da cognição, a formação do gosto e da autonomia moral e política, no qual estão implicadas a formação de bons sentimentos, como o amor pelo bem e pela ordem, e a mencionada generalização dos sentimentos subjetivos.

Se perguntarmos então quais são os hábitos que o filósofo pretende formar, a resposta é aqueles conforme a natureza e que, portanto, conservem seu caráter normativo. Esta

concepção também se expressa, em certas passagens do *Emílio* o filósofo se refere à educação como sendo a preparação para a condição humana.

Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é a condição de homem, e quem quer que seja bem educado para tal condição não pode preencher mal as outras relacionadas com ela. Pouco me importa que destinem meu aluno à espada, à igreja ou à barra. Antes da vocação dos pais, a natureza o chama para a vida humana. Viver é o ofício que quero ensinar-lhe (...) Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana. Aquele de nós que melhor souber suportar os bens e os males desta vida é, para mim, o mais bem educado; donde se segue que a verdadeira educação consiste menos em preceitos do que em exercícios (ROUSSEAU, 1999, p. 14).

Humanizar é antes de tudo um exercício, não uma lição que se possa dar verbalmente. A finalidade destes exercícios, infere-se do que se disse, é desenvolver disposições e formar hábitos visando preparar o sujeito para suportar a humanização e a tensão permanente, imposta pela condição humana. Tratam-se das disposições do coração, que tem prioridade pois, como já vimos no primeiro capítulo, é nele que nascem as motivações para a ação humana, não no intelecto, que só oferece as ideias, mas não os motivos.

Os exercícios para a formação das disposições do coração, em uma importante passagem do *Emílio*, são apresentados como doutrina acerca das paixões, que se resumiriam em dois pontos, sensibilização e ordenação: “Eis, portanto, o sumário de toda a sabedoria humana quanto ao uso das paixões: 1. sentir as verdadeiras relações do homem, tanto na espécie quanto no indivíduo; 2. ordenar todas as afecções da alma conforme essas relações” (ROUSSEAU, 1999, p. 285). Sensibilizar o coração para todas as formas de relações verdadeiras, que ocorrem seja para a espécie humana, seja ao indivíduo particular que é cada educando, de cada classe social. E ordenar os afetos, o que significa estimular as paixões desejáveis e procurar ao máximo reduzir a força ou sublimar as indesejáveis.

Os exercícios de sensibilização, no *Emílio*, têm como finalidade preparar o espírito para o conhecimento da verdade acerca das relações, que cada qual mantém com o mundo, incluindo coisas e pessoas. É preciso observar o tempo em que a sensibilização deve voltar-se às coisas, e o tempo de sensibilizar para as relações com as pessoas, que se dá mediada por ideias morais:

Antes da idade da razão, não se poderia ter qualquer ideia sobre os seres morais ou sobre as relações sociais. Assim, devemos evitar na medida do possível empregar palavras que as exprimam (...) Fazei com que, enquanto ela só for impressionada por coisas sensíveis, todas as suas ideias se detenham nas sensações; fazei com que de toda parte ela só perceba ao seu redor o mundo físico, sem o que podeis ter certeza de que ela não vos ouvirá de maneira nenhuma, ou então fará do mundo moral de que lhe falais noções fantásticas que não apagareis em toda a sua vida (ROUSSEAU, 1999, p. 84).

Para que a criança sinta a verdade da sua existência corporal e mundana, o seu principal exercício de sensibilização é ter experiências diversas com as coisas, que não devem ser substituídas pela experiência indireta, mediada pelas palavras. “Não gosto das explicações em forma de discurso. Os jovens prestam pouca atenção nelas e não as retêm. As coisas! As coisas! Nunca terei repetido suficientemente que damos poder demais às palavras. Com nossa educação tagarela, só criamos tagarelas” (ROUSSEAU, 1999, p. 222).

Percebe-se que a sensibilização para sentir suas verdadeiras relações visa seu próprio ser, como objeto de estudos do educando. Na infância seu eu é estudado, mediado pelas relações percebidas em suas experiências com as coisas; na juventude o mesmo estudo é mediado pelas relações percebidas nas experiências com as pessoas: “Enquanto ele só se conhecer pelo seu ser físico, deverá estudar-se pelas suas relações com as coisas; é o trabalho de sua infância. Quando começar a sentir seu ser moral, deverá estudar-se por suas relações com os homens; é o trabalho de sua vida inteira (...)” (ROUSSEAU, 1999, p. 275–276).

Os exercícios que visam ordenar as paixões do coração derivam do estoicismo: “Tratai vosso aluno de acordo com a idade. Começai por colocá-lo em seu lugar, e conservai-o ali de tal modo que não mais tente sair. Então, antes de saber o que é a sabedoria, ele praticará a sua mais importante lição” (ROUSSEAU, 1999, p. 87). A boa ordem dos sentimentos, na infância, é diferente da boa ordem dos sentimentos do jovem. A boa ordem sentimental infantil deriva das experiências que Rousseau chama de um tipo de “(...) física experimental, relativa à própria conservação (...)”, de que as educações tendem a desviar o educando “antes que tenha reconhecido seu lugar aqui na terra (...)” (ROUSSEAU, 1999, p. 140). Sentir as verdadeiras relações com as coisas torna possível, ao aluno, reconhecer seu lugar na terra, e habituar-se a permanecer nele, preservando seus sentimentos dotados de normatividade natural.

Como tudo o que entra no entendimento humano vem pelos sentidos, a primeira razão do homem é uma razão sensitiva; é ela que serve de base para a razão intelectual: nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos, nossos olhos. Substituir tudo isso por livros não equivale a nos ensinar a raciocinar,

mas sim a nos ensinar a nos servirmos da razão de outrem; equivale a nos ensinar a acreditar muito e a nunca saber nada (...) Assim, longe de a verdadeira razão do homem formar-se independentemente do corpo, é a boa conformação do corpo que torna fáceis e seguras as operações do espírito (ROUSSEAU, 1999, p. 141).

Logo, a formação filosófica do jovem está na dependência de uma boa formação da criança através dessa física experimental infantil que, ao ordenar as paixões da infância, mantém a criança interessada exclusivamente em seu amor de si e a exercita para suportar os bens e males da vida. A boa ordem dos sentimentos, chegando na juventude, levará o jovem a conseguir generalizar seu amor-próprio e sua piedade natural, aflorando o sentimento de consciência moral e os sentimentos capazes de torná-lo intérprete da vontade geral, como o sentimento de justiça, o amor à liberdade e à ordem.

Estamos no terreno do querer como convém (conforme a ideia estoica de *sapientia*). Logo, essa formação de hábito também é entendida como propiciadora de uma tranquilidade da alma capaz de oportunizar ao sujeito o exercício do auto domínio e auto legislação, ou seja, da autonomia que marca uma forma de auto relação madura, diante de si e da sociedade. Esta tranquilidade da alma, obtida pela calma das paixões, é fundamental para que se possa passar do interesse próprio para o interesse geral, tornando-se o sujeito um intérprete competente da vontade geral.

(...) for Rousseau knowing one's duty involves more than unreflectively heeding one's 'inner voice' or blindly following the impulses of pity. Rather, we are told, discerning the general will is an act of the understanding that takes place in the silence of the passions. This means that adopting the standpoint of reason requires the ability to put to the side, at least momentarily, the demands of one's own particular desires and interests. It requires, in other words, the ability to effect a distance or inner separation from oneself that temporarily mutes the promptings of impulse and appetite¹⁷ (NEUHouser, 2008, p. 195–196).

Neuhouser enfatiza que a educação deve criar reservas interiores de autoconfiança e respeito, advindos do incentivo à autossuficiência, para que, a partir de seu orgulho por si

17 Tradução livre: "(...) para Rousseau, conhecer o próprio dever envolve mais do que prestar atenção irrefletidamente à "voz interior" ou seguir cegamente os impulsos da piedade. Pelo contrário, discernir a vontade geral é um ato do entendimento que ocorre no silêncio das paixões. Isso significa que adotar o ponto de vista da razão requer a capacidade de deixar de lado, pelo menos momentaneamente, as demandas de seus próprios desejos e interesses particulares. Requer, em outras palavras, a capacidade de efetuar uma distância ou separação interior de si mesmo que silencie temporariamente os estímulos do impulso e do apetite".

mesmo, o jovem passe a adotar uma normatividade introjetada, vinda do respeito pelas pessoas por quem nutre um sentimento de admiração, ao reconhecer suas virtudes.

If as an adult Emile is to avoid enslavement to flattery and approval, if he is to be capable of moral action when the eyes of the crowd are not upon him, if he is to be able to think for himself in political deliberations and evaluate the opinions of others, he will need to rely on the capacities for self-sufficient judgment and self-esteem that he acquired under his tutor's care¹⁸ (NEUHOUSER, 2008, p. 260).

Nossos argumentos principais foram o fato de os sentimentos precederem o desenvolvimento da razão, e precisar ser ordenados com as relações reais mantidas com coisas e homens, para que na juventude, um juízo sadio possa conduzir o jovem a ser capaz de orgulhar-se consigo, ao generalizar seus sentimentos inaugurando a consciência moral. Logo, enquanto um coração não educado pode ser acusado de ser habitado por sentimentos irracionais e subjetivos, o coração bem educado tem sentimentos ancorados na realidade e generalizados intersubjetivamente. Sua concepção de educação acarreta a prioridade da formação do coração sobre a formação do intelecto, e esta formação, ao iniciar-se pelo coração, é mais benéfica ao intelecto.

2.1.3 A proposta didática: cuidar do cuidado de si do educando

A terceira diretriz orienta a proposta didática em geral. Enquanto a pedagogia é uma ciência que estuda a ação educativa, descrevendo e explicando a natureza e os processos nela envolvidos, e orientando a educação para as finalidades determinadas socialmente, a didática pode ser entendida como um ramo da pedagogia, ao lado da teoria da educação, organização escolar, e história da educação e da pedagogia:

18 Tradução livre: “Se, como adulto, Emílio deve evitar a escravidão à lisonja e à aprovação, se deve ser capaz de ação moral quando os olhos da multidão não estão sobre ele, se deve ser capaz de pensar por si mesmo nas deliberações políticas e avaliar as opiniões dos outros, ele precisará confiar nas capacidades de auto-suficiência e auto-estima que adquiriu sob os cuidados de seu tutor”.

A Didática é o principal ramo de estudos da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. A Didática está intimamente ligada à Teoria da Educação e à Teoria da Organização Escolar e, de modo muito especial, vincula-se à Teoria do Conhecimento e à Psicologia da Educação (...) A Didática trata da teoria geral do ensino. As metodologias específicas, integrando o campo da Didática, ocupam-se dos conteúdos e métodos próprios de cada matéria na sua relação com fins educacionais. A didática, com base em seus vínculos com a Pedagogia, generaliza processos e procedimentos obtidos na investigação das matérias específicas, das ciências que dão embasamento ao ensino e à aprendizagem e das situações concretas da prática docente (LIBÂNEO, 2013, p. 25).

Enfatizamos que há uma unidade formada entre a didática e as metodologias específicas, assim como uma ligação estreita com os demais campos do conhecimento pedagógico, além de valer-se também das reflexões filosóficas e históricas, buscando fundamentar as práticas educativas. Logo, deve ser considerado enganosa a dicotomia entre teoria de um lado (pedagogia) e aplicação prática de outro (didática), uma vez que a própria didática procura as vinculações entre teoria e prática:

Nesse entendimento, a Didática se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como que uma ponte entre o “o que” e o “como” do processo pedagógico escolar. Este papel de síntese entre teoria pedagógica e a prática educativa real assegura a interpenetração e interdependência entre fins e meios da educação escolar e, nessas condições, a Didática pode constituir-se em teoria do ensino (LIBÂNEO, 2013, p. 27).

Por esses motivos consideramos a didática, a propósito desta terceira diretriz, como o tema geral da mediação entre a teoria pedagógica de Rousseau e sua aplicação prática. O mandamento teórico-prático desta diretriz afirma: é preciso *cuidar do cuidado de si* de seu educando. Com o termo *cuidado de si*, retomamos nossa afirmação do primeiro capítulo, de que o estoicismo de Rousseau o leva a recuperar, no contexto pedagógico, a relação entre o mestre dos cuidados e o seu discípulo. A diferença entre *stultitia* e *sapientia* pode ser resumida como diferença entre querer a si e não querer a si mesmo. Em Rousseau, se trata de educar para que a *stultitia* nunca se instale, pois a criança, conduzida pelos sentimentos normativos da natureza, só perde sua *sapientia* natural, ao passar do amor de si para o amor-próprio indevidamente; na juventude esta passagem é inevitável, quando o educador deve

interferir para que o jovem vença a luta e chegue à idade adulta querendo como convém, querendo o próprio eu.

Nas aulas compiladas em *Hermenêutica do sujeito* (2006), Foucault, com o conceito de “cuidado de si mesmo”, traduz uma noção grega antiga e complexa: “*epiméleia heautoû*, que os latinos traduziram (...) por algo assim como *cura sui*. *Epiméleia heautoû* é o cuidado de si mesmo, o fato de ocupar-se consigo, de preocupar-se consigo, etc.” (FOUCAULT, 2006, p. 04). Foucault atribui ao cuidado de si um significado estritamente relacionado com o *gnothi seautón* (conhece a ti mesmo), socrático, evidenciando que este conhecimento de si ocorre subordinado ao cuidado de si: “Sócrates apresenta-se como aquele que, essencialmente, fundamental e originariamente, tem por função, ofício e encargo incitar os outros a se ocuparem consigo mesmos, a terem cuidados consigo e a não descurarem de si” (FOUCAULT, 2006, p. 07). Percebe-se que o cuidado de si é incitado por Sócrates, não partindo do “si próprio” dos educandos.

Embora referido a si, já se vê que o cuidado de si não é um conceito individualista, que manda o indivíduo cuidar de seus próprios interesses e desinteressar-se de todo resto. A complexidade deste conceito reside mesmo no fato dele ser inseparável de uma vida comunitária, como insiste Pierre Hadot: “O cuidado de si é, portanto, indissolúvelmente cuidado da cidade e cuidado dos outros, como se vê pelo exemplo do próprio Sócrates, cuja razão de viver é ocupar-se com os outros” (HADOT, 2014, p. 67). Nem o cuidado de si, nem o conhecer a si próprio é, em Sócrates, endereçado a um *si mesmo* entendido como um indivíduo, desligado de seus laços sociais.

Para Foucault, os traços fundamentais do cuidado de si são: 1º, é um tipo de atitude para consigo, os outros e o mundo; 2º, também é um olhar que se converte do mundo para o si mesmo, exercitando-se ou meditando, para estar e permanecer atento ao que se passa em seu pensamento e, podemos dizer, sua interioridade; 3º, trata-se, por fim, de exercícios e meditações que, atento a si, pretende sua purificação, levando a uma transformação e mesmo transfiguração do eu (FOUCAULT, 2006, p. 19). A explicação da etimologia de *epiméleia*, e seu parentesco com *mélete*, “que quer dizer, ao mesmo tempo, exercício e meditação” (FOUCAULT, 2006, p. 14–15). *Cuidado de si* designava um tipo de “exercício espiritual”, raiz dos exercícios da ascese cristã.

A etimologia remete a uma série de palavras como *meletân*, *meléte*, *melétai*, etc. *Meletân*, frequentemente empregada e associada ao verbo *gymnázēin*³, é exercitar-se e treinar. *Melétai* são exercícios: exercícios de ginástica, exercícios militares,

treinamento militar. Bem mais que a uma atitude de espírito, *epimélesthai* refere-se a uma forma de atividade, atividade vigilante, contínua, aplicada, regrada, etc. (...) Assim, toda a série de palavras *meletân*, *meléte*, *epimeleísthai*, *epiméleia*, etc. Designa um conjunto de práticas. No vocabulário cristão do século IV, veremos que *epiméleia* tem, correntemente, o sentido de exercício, exercício ascético. Portanto, jamais esqueçamos: *epiméleia/epimélesthai* remete a formas de atividade (FOUCAULT, 2006, p. 104–105).

Tais práticas remetem a ritos ligados ao pensamento mítico, desde tempos imemoriais: “Que a verdade não possa ser atingida sem certa prática ou certo conjunto de práticas totalmente especificadas que transformam o modo de ser do sujeito, modificam-no tal como está posto, qualificam-no transfigurando-o, é um tema pré-filosófico” (FOUCAULT, 2006, p. 59). Foucault cita a prática de purificação, exigida para se interpretar corretamente oráculos, sonhos e augúrios, e a concentração da alma, cujos exercícios visam evitar que seu poder se disperse. Com Platão e Sócrates, “todas estas velhas tecnologias do eu foram submetidas a uma reorganização muito profunda (...) a questão da *epiméleia heautoú* (do cuidado de si) retoma, em nível totalmente diverso, com finalidade totalmente outra e com formas parcialmente diferentes (...)” (FOUCAULT, 2006, p. 64). Para a compreensão correta do que consiste o cuidado de si, no contexto filosófico, Foucault analisa dois componentes, o “si” ao qual o cuidado se refere, e o próprio “cuidado”, evidenciando em que cada qual consiste.

Na configuração original, que aparece na obra de Platão chamada *Alcibíades* (sec. IV a.C.), o cuidado se refere ao *si* do jovem aristocrata que, destinado ao governo, se depara com a insuficiência de sua educação. Como pode ele governar aos outros, se não conhece e governa a si mesmo? Mas com o desenvolvimento da argumentação, construída pelo diálogo entre Sócrates e Alcibíades, este acaba reconhecendo que este si refere-se a algo intangível, e que ultrapassa o caráter estratégico ou utilitário. O si é descoberto como sendo a sua própria alma (FOUCAULT, 2006, p. 67). Mas não se trata da alma enquanto substância, que pode ser instrumentalizada pelo saber tendo em vista um fim utilitário; ao contrário, trata-se da descoberta da “alma-sujeito”: “(...) ocupar-se consigo mesmo será ocupar-se consigo enquanto se é ‘sujeito de’, em certas situações, tais como sujeito de ação instrumental, sujeito de relações com o outro, sujeito de comportamentos e de atitudes em geral, sujeito também da relação consigo mesmo” (FOUCAULT, 2006, p. 71). Daí que a atividade de cuidar de si não seja do campo da medicina, do cuidado com seu lar, ou com a relação de enamoramento. Pois estas atividades ou incidem sobre si como um objeto do cuidado, e não como sujeito; ou o interesse é a satisfação de si a partir de algo externo ao sujeito; ou o sujeito interessa apenas

pela beleza visível do exterior, como no caso dos amigos de Alcibíades que, ao contrário de Sócrates, o abandonaram ao deixar de ser jovem (FOUCAULT, 2006, p. 72).

Outro fato importante é que, no final do diálogo analisado por Foucault, o jovem Alcibíades, no momento mesmo em que se rende e compromete a cuidar de si, não se refere diretamente a cuidar de sua alma, que havia descoberto como sendo o “si” ao qual o cuidado se refere: “compromete-se a ocupar-se com a justiça. Vemos porém que, precisamente, não há diferença” (FOUCAULT, 2006, p. 90). É a justiça que revela a alma, como o reconhecimento do que há de “divino em si” (FOUCAULT, 2006, p. 96). A mediação entre alma e justiça também ajuda-nos a compreender como a finalidade do cuidado de si não é o indivíduo, mas sim a cidade: “A cidade mediatizava a relação de si para consigo, fazendo com que o eu pudesse ser tanto objeto quanto finalidade, finalidade contudo unicamente porque havia a mediação da cidade” (FOUCAULT, 2006, p. 103). Sendo a cidade o fim do cuidado de si, e o indivíduo parte da cidade, ele era ao cabo o fim também visado para os cuidados de si, mediatizado pelo cuidado com a cidade. Este elo com a cidade, contudo, se rompe na evolução do conceito: “(...) no florescimento da idade de ouro imperial, o eu aparece tanto como objeto do qual se cuida, algo com que se deve preocupar, quanto, principalmente, como finalidade que se tem em vista ao cuidar-se de si. Por que se cuida de si? Não pela cidade. Por si mesmo” (FOUCAULT, 2006, p. 103). As transformações do cuidado de si são apresentadas por Foucault, em suas aulas dadas em 1982 e compiladas em *Hermenêutica do sujeito*.

É interessante notar a analogia clássica entre filosofia e medicina, e mais especificamente entre cuidado de si e medicina que, segundo Foucault, é tradicional e repetido, porém marcado de diferentes maneiras: “É marcado, primeiramente, pela identidade do quadro conceitual ou do arcabouço conceitual entre medicina e filosofia. No centro, sem dúvida, está a noção de *páthos*, noção que, nos epicuristas como nos estoicos, é entendida como paixão e como doença (...) (FOUCAULT, 2006, p. 119). O domínio das paixões sobre o sujeito, que o levam a não querer mais como convém, é descrito como a evolução de uma doença, mas que ao invés de acometer o corpo, recai sobre a alma enquanto sujeito:

O primeiro estágio é o que os gregos chamavam de *euemptosía* (a *proclivitas*), isto é, a constituição que leva a uma doença. Vem em seguida o *páthos* propriamente dito, movimento irracional da alma, traduzido em latim pela palavra *perturbatio* por Cícero e *affectus* por Sêneca. Depois do *páthos*, doença propriamente dita, temos o *nósema*, que é a passagem ao estado crônico da doença, passagem à *héxis*, que Sêneca denomina de *morbus*. A seguir vem o *arróstema*, que Cícero traduz por *aegrotatio*, isto é, uma espécie de estado permanente de doença, que pode manifestar-se de um modo ou outro, mas que mantém o indivíduo perpetuamente

doente. Por fim, último estágio, o vício (*kakía*), a *aegrotatio inveterata*, diz Cícero, ou o *vitium malum* (a *pestis*), diz Sêneca, momento em que o indivíduo está completamente deformado, atingido e perdido no interior de uma paixão que o possui por inteiro (...) (FOUCAULT, 2006, p. 120).

A *stultitia* não recai de uma vez sobre um sujeito, mas o ataca como uma doença, que tem diversos estágios: 1) a constituição que leva à doença (gr. *euemptosía*; lt. *proclivitas*); 2) o movimento irracional da alma que é o início da doença (gr. *páthos*; lt. *pertubatio*); 3) a passagem da doença aguda para o estado crônico (gr. *héxis*; lt. *Morbus*); 4) estado permanente de doença tornada crônica (gr. *arróstema*; lt. *Aegrotatio*); e 5) o vício, estado último da doença da alma, quando o indivíduo já se acha completamente deformado e possuído pelas paixões. Por outro lado, a cura, que é a prática de si, também é descrita como uma operação médica, através da noção que originou a palavra terapia:

No centro, certamente, encontra-se a noção fundamental de *therapeúein*. Como sabemos, *therapeúein*, em grego, quer dizer três coisas. *Therapeúein* certamente significa realizar um ato médico cuja destinação é curar, cuidar-se; *therapeúein* é também a atividade do servidor que obedece às ordens e que serve seu mestre; enfim, *therapeúein* é prestar um culto. Ora, *therapeúein heautón* significará, ao mesmo tempo: cuidar-se, ser seu próprio servidor e prestar um culto a si mesmo (FOUCAULT, 2006, p. 120).

O *therapeúein* consiste no cuidado de si como sendo uma busca pela cura, e isso é possível através de três coisas: 1) agir para curar-se; 2) submeter-se às ordens de seu mestre servindo a si próprio; 2) prestar culto a si, o que nos remete a um tipo de religião de si mesmo. Tratando dos escritos de Filon de Alexandria, acerca da existência de um grupo denominado “Terapeutas” que viviam uma moral rigorosa, Foucault diz:

E por que, pergunta Fílon, denominam-se eles Terapeutas? Pois bem, porque cuidam da alma como os médicos cuidam do corpo. Sua prática é *therapeutiké*, como a prática dos médicos é *iatriké*. Fílon distingue, como alguns autores gregos, não porém como todos, a terapêutica e a iátrica, sendo a terapêutica uma forma de atividade de cuidados mais ampla, mais espiritual, menos diretamente física do que a dos médicos para a qual reservam o adjetivo *iatriké* (a prática iátrica se aplica ao corpo). Denominam-se Terapeutas, diz ele, porque querem cuidar da alma como os médicos cuidam do corpo, mas também porque praticam o culto do Ser (*to ón: therapeúousi to ón*). Cuidam do Ser e cuidam da própria alma. Realizando as duas coisas ao mesmo tempo, é na correlação entre o cuidado do Ser e o cuidado da alma que eles podem intitular-se “Terapeutas” (FOUCAULT, 2006, p. 121)

Ao vermos a filosofia e o cuidado de si como uma terapêutica da alma, que busca a justiça para curar-se, entendemos a escola filosófica como um tipo de centro médico. Se a medicina do corpo é a *iatriké*, e a escola filosófica é pensada como *iatrefon*, talvez a palavra *dispensário* não seja tão adequada quanto fisioterapia:

(...) deveríeis vos lembrar que estais aqui essencialmente para a cura; portanto, antes de vos lançardes a aprender os silogismos, "curai vossas feridas, estancai o fluxo de vossos humores, acalmai vosso espírito" (...) Uma escola de filosofia é um *iatrefon* (um dispensário). Quando se saída escola de filosofia não se deve ter aprendido o prazer mas ter sofrido. Pois não freqüentais a escola de filosofia porque e quando estais em boa saúde. Este chega com o ombro deslocado, aquele com um abscesso, o terceiro com uma fístula, outro com dores de cabeça (FOUCAULT, 2006, p. 122).

A escola filosófica, sendo dispensário ou fisioterapia, metaforicamente aplicada à alma, exercita a capacidade do sujeito de permanecer senhor de si, quando atacado pelas paixões, de modo a formar o hábito da fortaleza diante dos afetos. A transposição para a situação educativa, que apontamos existir no *Emílio* de Rousseau, também se inicia a partir de uma curiosa meditação sobre a medicina, encarada unicamente “pelo lado moral”. Neste caso, a medicina seria uma arte mentirosa e mais nociva que os males que pretende curar: “Assim, não discuto que a medicina seja útil para alguns homens, mas afirmo que ela é funesta para o gênero humano”(ROUSSEAU, 1999, p. 33). A medicina menos cura nossas doenças que nos leva a temê-las; faz menos para recuar o dia da morte, do que para nos fazer vislumbrá-la continuamente, desgastando a vida. Essas críticas, dirigidas ao medo da morte propagada pela medicina, no entender de Rousseau, é desfavorável a uma comparação de sua forma de cuidado de si, com a atividade médica, a não ser em um detalhe: “A única parte útil da medicina é a higiene, e mesmo assim a higiene é menos uma ciência do que uma virtude. A temperança e o trabalho são os dois verdadeiros médicos do homem: o trabalho aguça seu apetite e a temperança impede que abuse dele” (ROUSSEAU, 1999, p. 35). Rousseau reprova a medicina, com argumentos nem sempre muito bons, mas separa a medicina dedicada a preservar a saúde da intervenção dedicada à cura: o cuidado de si é como uma medicina preventiva, uma higiene da alma, que a intercepta antes que adoeça.

A medicina preventiva da alma se vale da educação do corpo como premissa da educação da alma: “É preciso que o corpo tenha vigor para obedecer à alma; um bom servidor deve ser robusto. Sei que a intemperança excita as paixões; a longo prazo, ela também esgota o corpo (...) Quanto mais fraco é o corpo, as ele comanda; quanto mais forte ele é, mais

obedece” (ROUSSEAU, 1999, p. 32). É aprendendo a comandar o próprio corpo que o espírito se exercita enquanto sujeito, antes de aprender a comandar seu intelecto. Para isso, a educação deve agir sobre o educando de forma oblíqua, por conta de um princípio enunciado por Foucault como necessidade de *cuidar do cuidado*, como sendo a tarefa do educador:

(...) o que define a posição do mestre é que ele cuida do cuidado que aquele que ele guia pode ter de si mesmo. Diferentemente do médico ou do pai de família, ele não cuida do corpo nem dos bens. Diferentemente do professor, ele não cuida de ensinar aptidões e capacidades a quem ele guia, não procura ensiná-lo a falar nem a prevalecer sobre os outros, etc. O mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio. Amado o rapaz de forma desinteressada, ele é assim o princípio e o modelo do cuidado que o rapaz deve ter de si enquanto sujeito (FOUCAULT, 2006, p. 73–74).

Rousseau, como o educador estoico, não aborda diretamente seu educando, mas de forma oblíqua, em que cuida do próprio cuidado que este tem de si. Eis a chave para entendermos como o educador pode abordar o educando enquanto sujeito, e não enquanto objeto da educação. É nesta educação “espiritual” que o conceito de coração aparece, como centro espiritual no deslocamento que Rousseau opera, ao reduzir a razão a capacidade de comparar, e entender o sentimento moral como assimilando uma racionalidade aperfeiçoada.

2.2 DIRETRIZES ESPECÍFICAS

O objetivo das diretrizes específicas é consolidar o cuidado com o cuidado de si do aluno, buscando educar seu intelecto mediado por seu coração, ao qual a razão deve aprender a render-se. Logo, chamamos de diretrizes específicas as orientações dirigidas à prática e às estratégias, visando a realização concreta das diretrizes gerais já apresentadas.

Da mesma forma como procuramos seguir um raciocínio lógico, ao distinguir as três diretrizes gerais, respondendo a questões acerca do que é a filosofia, a educação e o educador, para Rousseau, agora procuraremos seguir um raciocínio que procura orientar as várias situações educativas concretas: 1) orienta a ação específica do educador como cuidador do cuidado de si; 2) orienta o planejamento do ensino; 3) orienta a estratégia de abordagem para

a efetivação dos planos; 4) orienta a relação a ser estabelecida entre educador e educando; 5) orienta a escolha dos conteúdos e estratégias didáticas apropriadas a cada conteúdo; e 6) orienta a avaliação do aprendizado.

Ao terminarmos a apresentação das seis diretrizes particulares, espera-se ter esclarecido de que forma a filosofia, ao submeter-se ao coração, educa a razão pelo coração, cuidando do cuidado de si do educando, segundo o pensamento de Rousseau. Nossa argumentação é voltada para a educação do jovem, sendo a educação infantil mencionada apenas quando inevitável, para o esclarecimento da educação filosófica da juventude.

2.2.1 O olhar sobre o educando: estudar o aluno

A primeira diretriz específica apresenta uma norma para o olhar do educador sobre seu aluno. Ela manda que o professor observe seu aluno, o estude, procure conhecê-lo o melhor possível. E que pare de projetar a si mesmo em seu aluno, esperando dele a reação de um adulto, para ver nele a infância e a juventude. Trata-se da primeira lição dada por Rousseau, em seu *Emílio*, e que talvez seja a mais importante de todas, pois lança os fundamentos de toda “revolução copernicana” que seu pensamento legou à educação:

Não se conhece a infância; no caminho das falsas ideias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem. Eis o estudo a que mais me apliquei, para que, mesmo que meu método fosse quimérico e falso, sempre se pudessem aproveitar minhas observações. Posso ter visto muito mal o que se deve fazer, mas acredito ter visto bem o sujeito sobre o qual se deve agir. Começai, pois, por melhor estudar vossos alunos, pois com toda certeza não os conheceis (ROUSSEAU, 1999, p. 04).

Analisando esta primeira crítica de Rousseau ao olhar do adulto sobre a criança, ela visa o apego do adulto ao currículo a ser ensinado, e seu desprezo pela consideração do que seu educando está em condições de, efetivamente, aprender. O apego ao currículo, ao conteúdo a ser ensinado, é uma postura cômoda para o professor, mas não considera o aluno como sujeitos de seu aprendizado, e portanto não pode cuidar do cuidado de si dos educandos.

Para considerá-los como sujeitos, o educador precisa pensar no que a criança e o jovem são antes de ser adultos, ou, em outras palavras, é preciso ter visto a marcha de seus corações. Isso é feito de duas formas: 1) o estudo do desenvolvimento da infância e da juventude, forma de estudar o educando em geral; 2) o estudo do temperamento particular do educando.

1) O estudo do desenvolvimento, desde o nascimento até a fase adulta, é fundamentado a partir da teoria do desenvolvimento de Rousseau. Esta, como vimos no primeiro capítulo, incorpora elementos do estoicismo antigo e elementos do debate moderno acerca do conceito de natureza e de sociedade. O cerne da teoria do desenvolvimento de Rousseau é o conceito de coração e, dentro dele, o conceito de amor de si: “A fonte de nossas paixões, (...) é o amor de si, paixão primitiva, inata, anterior a todas as outras e de que todas as outras não passam, em certo sentido, de modificações” (ROUSSEAU, 1999, p. 273).

Se o destino do ser humano fosse viver para sempre imbuído dos sentimentos de amor de si, que por serem inatos, são carregados pela normatividade da natureza, o homem jamais seria mau, mas também jamais teria a honra de ser bom, já que não participaria da comunidade moral. Contudo, a condição humana é que a transformação do amor de si em amor-próprio, segundo Rousseau, é inevitável, a partir do fim da infância: “não tendo semente no coração das crianças, [o amor-próprio] não pode nascer nele por si mesma (...) Porém, o mesmo não acontece no coração do jovem; façamos o que fizermos, elas nascerão nele apesar de tudo” (ROUSSEAU, 1999, p. 283). É o fato inevitável da transformação do amor de si em amor-próprio que exige a educação do coração, uma vez que, entregue a si, o amor-próprio é a fonte de todos os males humanos (ROUSSEAU, 1999, p. 275).

Antes que o amor-próprio se desenvolva naturalmente, a educação deve consistir em preservar o amor de si e adiar ao máximo sua transformação em amor-próprio: “Até que o guia do amor-próprio, que é a razão, possa nascer, é portanto importante que uma criança não faça nada porque é vista ou ouvida, nada, numa palavra, por causa dos outros, mas apenas o que a natureza lhe pede. Neste caso, nada fará que não seja bom” (ROUSSEAU, 1999, p. 90). Quando a criança ocupa-se apenas consigo, seu amor de si é preservado; já o amor-próprio surge quando ela compara a si mesma com os outros, e é por isso que a racionalidade, que é a capacidade de comparar, é responsável pelo nascimento inevitável do amor-próprio (ROUSSEAU, 2020a, p. 198). Como a juventude é a “idade da razão”, esta também acaba sendo a “idade das paixões”, que se desenvolvem na medida em que a racionalidade, fortalecida, passa a comparar a si próprio com os outros, vendo nascer disso motivos de esperanças e temores antes inexistentes.

Tendo Emílio até o presente olhado apenas para si mesmo, o primeiro olhar que lança a seus semelhantes leva-o a comparar-se a eles, e o primeiro sentimento que excita nele esta comparação é desejar o primeiro lugar. Eis o ponto em que o amor de si transforma-se em amor-próprio e onde começam a nascer todas as paixões que dele dependem. Mas, para saber se as paixões que prevalecerão em seu caráter serão humanas e doces ou cruéis e maléficas, se serão paixões de benevolência e de comiseração ou de inveja e cobiça, é preciso saber que lugar ele julgará ser o seu em meio aos homens, e que tipos de obstáculos acreditará ter de vencer para chegar ao lugar que pretende ocupar (ROUSSEAU, 1999, p. 309).

O amor-próprio, nascido da razão, leva o sujeito a despertar paixões que podem ser doces e afetuosas, ou cruéis e maléficas, dependendo das esperanças e temores direcionadas ao futuro lugar a ser ocupado pelo educando. Este aspecto da teoria do desenvolvimento de Rousseau nos remete ao segundo aspecto do estudo acerca de nossos educandos, que é a dos traços particulares da personalidade de cada um.

Tudo na educação depende de que se respeite o desenvolvimento, em suas diferentes etapas, o que significa, na infância, que a criança não está preparada para ideias abstratas, afastadas de suas experiências intuitivas. E mesmo na juventude, a transição da intuição para o pensamento abstrato deve ser lenta, gradual, e sempre amparado pelas experiências. Daí que, mesmo na juventude, é a observação dos casos particulares, das regras particulares que podem ser derivadas dos fatos, e não as ideias mais gerais, que devem ser-lhes apresentadas: “A juventude não deve generalizar nada; toda a sua instrução deve ser feita através de regras particulares” (ROUSSEAU, 1999, p. 315).

2) O estudo do temperamento particular do educando é necessário porque, com a divisão “quase infinita” dos caracteres, se impõe a necessidade de uma educação personalizada. Sobretudo com a chegada da juventude, a partir dos quinze anos:

(...) começa para o mestre hábil a verdadeira função do observador e do filósofo, que conhece a arte de sondar os corações enquanto trabalha por formá-los. Ao mesmo tempo que o jovem ainda não pensa em dissimular e ainda não o aprendeu, a cada objeto que lhe apresentamos vemos, pelo seu jeito, em seus olhos, no seu gesto, a impressão que dele recebe; lemos no seu rosto todos os movimentos de sua alma; à força de observá-los, conseguimos prevê-los e finalmente dirigi-los (ROUSSEAU, 1999, p. 295).

Seja por algum fator inato, seja pelas experiências sofridas, seja ainda fruto de suas escolhas individuais, é preciso reconhecermos os traços que individualizam cada educando. O coração de cada indivíduo é habitado por paixões que surgem a partir das experiências de

cada um, e que na juventude, dão origem aos seus traços de caráter. Ao perceber o temperamento da criança na infância, pode-se perceber se esta ainda ocupa-se predominantemente com seu amor de si, ou se as paixões ligadas à comparação de si com os outros já despertou precocemente seu amor-próprio. Na juventude, as paixões se tornam mais habituais, tornando possível os elementos para uma teoria rousseauiana do caráter:

Uma criança só tem duas afecções bem definidas, a alegria e a dor; ela ri ou chora; os intermediários nada são para ela; passa continuamente de um desses movimentos ao outro. Essa alternância contínua impede que haja em seu rosto qualquer impressão constante e que ela ganhe uma fisionomia; mas na idade em que, já mais sensível, ela é mais energicamente ou mais constantemente afetada, as impressões mais profundas deixam marcas mais difíceis de se destruírem, e do estado habitual da alma resulta uma disposição de traços que o tempo torna indelével. No entanto, não é raro vermos homens mudarem de fisionomia em idades diferentes. Vivários deles neste caso, e sempre descobri que aqueles que eu pudera observar e acompanhar bem tinham também mudado de paixões habituais. Esta única observação, bem confirmada, parecer-me-ia decisiva, e não está deslocada num tratado de educação, onde importa ensinar a julgar as reações da alma pelos sinais exteriores (ROUSSEAU, 1999, p. 301).

É preciso sabermos julgar acerca das paixões dos jovens pelas suas demonstrações exteriores, daí que importa perceber os traços de seu caráter, em que suas emoções mais constantes tendem a denunciar-se, seja pela sua fisionomia, seja por suas atitudes. Contudo, não se pode julgar o caráter como sendo imutável, sobretudo numa idade em que ainda está em formação, já que a alteração das paixões dominantes podem alterar-lhe os traços visíveis.

Quem pretenda observar os seus alunos individualmente deve agir com prudência, ao emitir seus julgamentos, sem pretender captar os sentimentos dos alunos a partir dos traços mais visíveis e ostensivos: “(...) A fisionomia não se revela nos grandes traços, nem o caráter nas grandes ações; é nas bagatelas que se descobre o temperamento” (ROUSSEAU, 1999, p. 317). Sobretudo, deve-se compreender que o alvo é entender como os sentimentos levam-no a conceber seu lugar no mundo, a partir das comparações entre si e os outros: “Pensai que tão logo o amor-próprio se desenvolve, o *eu* relativo entra em jogo constantemente e nunca o jovem observa os outros sem se voltar para si mesmo e comparar-se com eles. Trata-se, pois, de saber em que posição junto a seus semelhantes ele se colocará depois de tê-los examinado” (ROUSSEAU, 1999, p. 312).

Eis o que tínhamos a apresentar, acerca das duas tarefas que Rousseau propõe, para que possamos conhecer nossos educandos e compreender o que eles estão em condições de

aprender, tarefa esta que deve anteceder nossa proposta curricular e planejamento de aulas. As duas tarefas são: refletir teoricamente acerca do desenvolvimento e observar o temperamento de cada educando, com cautela e atenção aos detalhes.

2.2.2 O olhar sobre o contexto: considerar a sociedade e a época

A segunda diretriz normatiza o olhar do educador sobre o contexto em que se educa. Esta diretriz complementa a anterior, impondo um olhar que se alterne, entre o aluno e o estado de coisas social e histórico ao qual o educando está exposto. Instaure-se uma tensão, entre o individual e o social, que agem juntos possibilitando o campo da ação do educador.

Para demonstrar o poder do contexto social sobre a educação, mais uma vez teremos que ler de forma oblíqua a sua obra, pois o filósofo não trata direta e sistematicamente do assunto, como seria desejável. Ao contrário, trata da observação da sociedade e sua interferência na educação de forma pouco detida, dispersa e com propósitos diversos, que apenas o esforço de reconstrução pode tentar reunir. Uma passagem, contudo, justifica a inferência da nossa segunda diretriz. O tema, a descoberta da religião, é irrelevante para nós, mais interessados em como o filósofo aponta, em todas as sociedades, “(...) algumas causas inevitáveis pelas quais o progresso das paixões é acelerado (...)” (ROUSSEAU, 1999, p. 346). Este fato acarreta uma exigência à educação, pois é preciso, com a aceleração das paixões, um igual progresso nas “luzes que servem para ordenar essas paixões”, ou seja, da racionalidade que, como vimos no capítulo 1, deve auxiliar o sentimento moral, apontando-lhe o que deve amar e odiar¹⁹.

Quando não somos senhores de dominar um desenvolvimento demasiado rápido, temos que conduzir com a mesma rapidez os [progressos das luzes] que devem corresponder a esse desenvolvimento, de modo que a ordem não seja invertida, que o que deve caminhar junto não seja separado e que o homem, integral em todos os

19 A tradução de Roberto Leal Ferreira diz: “(...) se acelerássemos de igual forma o progresso das luzes que servem para ordenar essas paixões sairíamos realmente da ordem da natureza e o equilíbrio seria quebrado” (ROUSSEAU, 1999, p. 346–347). Esta tradução, que sugere não devermos acelerar a educação com o aceleramento das paixões, é contrária ao que diz o original: “(...) si l'on n'accéléroit de même le progrès des lumières qui servent à régler ces passions, c'est alors qu'on sortiroit véritablement de l'ordre de la nature, et que l'équilibre seroit rompu” (ROUSSEAU, 1830, p. 380). Sendo que “si l'on n'accéléroit” traduz-se, livremente, como “se nós não acelerássemos”, nossa interpretação corrige este erro de tradução.

momentos de sua vida, não chegue a determinado ponto por uma de suas faculdades e a outro pelas outras (ROUSSEAU, 1999, p. 347).

Cada sociedade cerca o sujeito com causas que estabelecem um ritmo mais ou menos acelerado ao aparecimento das paixões. Estas devem ser governadas pela razão, para não afastarem o sujeito da normatividade cósmica sem reencontrá-la no sentimento moral. Mas para este reencontro ser bem conduzido, é preciso que o progresso da racionalidade acompanhe e supere o progresso das paixões, de forma que a ordem entre quem governa e quem é governado não seja invertida, obrigando a razão a seguir paixões desordenadas.

Esta é, talvez, a única passagem do *Emílio* em que o mandamento de observar a sociedade, para regular a administração da educação de acordo com seu ritmo, é indicado. Porém, podemos encontrar elementos teóricos que apoiam e complementam este ponto de vista em outras passagens, como na teorização acerca das três educações, retratada como um sistema composto de três subsistemas, sendo um deles dotado norma para os outros:

Essa educação vem-nos da natureza, ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas (ROUSSEAU, 1999, p. 08–09).

Recordemos que a educação deve criar hábitos e disposições, para que a formação do intelecto seja fundamentado no hábito da boa vontade, o “querer como convém”, ou seja, o querer e cuidar de si mesmo, que constitui o princípio da *sapientia* estoica. O sistema da educação, em sentido amplo, consiste em três subsistemas que cooperam, na criação desses hábitos e disposições; mas para tanto a educação deve buscar a convergência entre os hábitos e disposições estimulados por cada uma das três educações: “O discípulo em quem suas diversas lições se opõem é mal educado e jamais estará de acordo consigo mesmo; aquele em quem todas elas recaem sobre os mesmos pontos e tendem aos mesmos fins vai sozinho para seu objetivo e vive conseqüentemente. Só esse é bem educado” (ROUSSEAU, 1999, p. 09). A situação ideal é a de concordância entre as educações dos três subsistemas, para que o educando possa desenvolver corretamente suas disposições, formando hábitos destinados a fortalecer sua *sapientia* natural, que lhe confere autonomia: daí a afirmação de que tal

discípulo vai sozinho ao objetivo. Porém, tal concordância depende da submissão de duas educações a uma, que é a educação da natureza:

Ora, dessas três educações diferentes, a da natureza não depende de nós; a das coisas, só em alguns aspectos. A dos homens é a única de que somos realmente senhores; mesmo assim, só o somos por suposição, pois quem pode esperar dirigir inteiramente as palavras e as ações de todos os que rodeiam uma criança? (ROUSSEAU, 1999, p. 09).

A educação da natureza ocupa o lugar de um centro normativo, ao qual as educações tanto dos homens, quanto das coisas, devem seguir. O filósofo expressa tal ideia por meio de uma metáfora, em que compara a educação da natureza ao hábito das plantas “(...) cuja orientação vertical é contrariada. Posta em liberdade, a planta conserva a inclinação que a forçaram a tomar, mas nem por isso a seiva muda sua direção primitiva e, se a planta continuar a vegetar, seu prolongamento voltará a ser vertical” (ROUSSEAU, 1999, p. 09–10). Portanto, a educação dada pela natureza é a única constante, entre os três subsistemas, servindo de centro normativo para as duas educações variáveis, dos homens e das coisas.

É esta variabilidade entre as educações dadas pelas pessoas e seus preconceitos de épocas, mas também pelas experiências pessoais dos educandos, em contato com a ordem de coisas socialmente disposta que remete a nossa segunda diretriz singular. Trata-se da orientação de que se reflita, antes de se planejar a intervenção educativa, acerca de que educação global o sujeito já está recebendo, não somente da natureza agindo em sua subjetividade, mas também como subjetivamente o estado de coisas, socialmente arranjado, interfere na sua educação. “Começamos a nos instruir quando começamos a viver; nossa educação começa junto conosco; nosso primeiro preceptor é a nossa ama-de-leite” (ROUSSEAU, 1999, p. 14). Começando com nossa existência, a educação antecipa a própria intervenção humana: “(...) antes de falar, antes de ouvir, ele já se instrui. A experiência antecipa as lições; no momento em que conhece sua ama-de-leite, ele já descobriu muitas coisas” (ROUSSEAU, 1999, p. 45). Por conseguinte, o educando não espera pelo educador para começar a educar-se pela natureza e pelas coisas que experimenta. E se sua experiência pessoal com as coisas é mediada pelo arranjo socialmente ordenado dessas coisas, podemos inferir como o sujeito estará sendo educado pela sociedade, antes mesmo que alguém pense em intervir em sua educação.

Como já dissemos, Rousseau não parece dar-se conta da importância de tal diretriz que, não obstante, podemos inferir em sua argumentação. Contudo, ela guia suas preocupações acerca do ensino, especialmente, do adolescente:

(...) para saber se as paixões que prevalecerão em seu caráter serão humanas e doces ou cruéis e maléficas, se serão paixões de benevolência e de comiseração ou de inveja e cobiça, é preciso saber que lugar ele julgará ser o seu em meio aos homens, e que tipos de obstáculos acreditará ter de vencer para chegar ao lugar que pretende ocupar (ROUSSEAU, 1999, p. 309).

Analisemos novamente o sistema tripartido da educação. Um terço é uma educação natural invariável e normativa. Um terço é devido às observações e experiências do próprio educando na sua relação com as coisas. Ora, estes dois terços, juntos, se passam dentro da subjetividade do educando, em que por um lado a natureza se desenvolve, e por outro, suas observações das coisas progride. A educação dada pelos seres humanos, que se responsabiliza apenas por um terço da educação, se divide por sua vez nas pessoas preocupadas em educar, e os encontros aleatórios, de pessoas desviadas de qualquer propósito educativo. Estas últimas, por sua vez, refletem o estado de coisas, socialmente organizado. Logo, todo pensamento de Rousseau ampara a inferência de nossa segunda diretriz. Mas nada pode ser mais eloquente do que os progressos verificados no livro IV e V do *Emílio*, que levam o educando imaginado por Rousseau, após apaixonar-se e criar vínculos com Sofia, convencer-se a viajar por dois anos, que se passam observando diferentes sociedades, costumes, leis, para melhor julgar sua cidade e decidir-se por nela morar e ser fiel, tanto a sua família quanto ao dever de cidadão.

Rousseau realiza diversas observações sobre a sociedade de seu tempo, para decidir-se acerca de que projeto educativo lhe convém. Num trecho, ao afirmar que a educação deve ser útil ao educando, começa propondo que não o seria se o preparasse para condições diferentes das de sua condição de nascimento: “Na ordem social, onde todos os postos são marcados, cada um deve ser educado para o seu (...) A educação só é útil na medida em que a fortuna se harmonize com a vocação dos pais; em qualquer outro caso, ela é nociva ao aluno, ao menos pelos preconceitos que lhe inculcou” (ROUSSEAU, 1999, p. 14). Porém, logo em seguida, encontra ressalvas, ao observar como sua época, diferentemente das que imaginara, é mais agitada, não convindo a um jovem rico ser educado como se nunca fosse empobrecer: “Dada, porém, a mobilidade das coisas humanas, dado o espírito agitado e inquieto deste século que perturba tudo a cada geração (...) se descer um só degrau, estará perdida” (ROUSSEAU,

1999, p. 15). É olhando para sua época que o filósofo formula a necessidade de que o *Emílio* seja pensado, primeiramente, como educação para a humanização, e só secundariamente, como educação para cumprir determinadas funções e ocupar determinados lugares, na sociedade:

Antes da vocação dos pais, a natureza o chama para a vida humana. Viver é o ofício que quero ensinar-lhe. Ao sair de minhas mãos, concordo que não será nem magistrado, nem soldado, nem padre; será homem, em primeiro lugar; tudo o que um homem deve ser, ele será capaz de ser, se preciso, tão bem quanto qualquer outro; e, ainda que a fortuna o faça mudar de lugar, ele sempre estará no seu (ROUSSEAU, 1999, p. 14).

Esta formação do homem, apto a ocupar qualquer lugar, no entanto, deve superar o paradoxo entre educação natural e educação civil, que ameaçam dividir a personalidade do sujeito em uma luta entre os impulsos naturais e as exigências da sociedade. Está em jogo a tensão estabelecida entre natureza, dotada de normatividade cósmica, e os outros subsistemas da educação, homens e coisas. Enquanto a boa educação dos homens age impondo hábitos e estimulando disposições, a má educação instaura uma divisão na consciência dos educandos, ao antagonizá-lo consigo mesmo, prejudicando seu desenvolvimento:

Dessas contradições nasce aquela que sem cessar sentimos em nós mesmos. Arrastados pela natureza e pelos homens a caminhos contrários, forçados a nos dividir entre esses diversos impulsos, seguimos uma composição que não nos leva nem a um, nem a outro objetivo. Assim combatidos e errantes durante toda a nossa vida, terminamo-la sem termos podido entrar em acordo com nós mesmos, e sem termos sido bons nem para nós, nem para os outros (ROUSSEAU, 1999, p. 13).

A educação dada pelos seres humanos estabelece uma tensão na relação com a educação da natureza, e o fato de Rousseau reivindicar harmonia com a natureza, não o impede de apresentar, como alvo da educação, uma forma de rompimento com a natureza: “As boas instituições sociais são as que melhor sabem desnaturar o homem, retirar-lhe sua existência absoluta para dar-lhe uma relativa, e transferir o *eu* para a unidade comum, de sorte que cada particular não se julgue mais como tal, e sim como uma parte da unidade (...)” (ROUSSEAU, 1999, p. 11). Vimos que no *Emílio* é justamente o problema de superar a contradição entre educação da natureza e educação da sociedade, que leva o filósofo a

postular a observação das fases do desenvolvimento do sujeito. Agora, ao guiar-se pela tensão entre natureza, homens e coisas, fica claro que o objetivo da educação não é manter o sujeito na natureza, mas afastá-lo dela, “desnaturá-lo”, sem contudo romper a ordem cósmica completamente, perdendo os sentimentos morais que devem guiar a humanidade. Trata-se de inserir o sujeito na sociedade, ao mesmo tempo preparando-o para ocupar seu lugar nela, sem contudo adaptá-lo passivamente, formando-o para ser um sujeito em sociedade.

2.2.3 O planejamento das aulas: priorizar as experiências

A terceira diretriz regula o planejamento das aulas, para que se priorize as coisas e experiências como estratégia de ensino. Se deve sensibilizar primeiramente o educando, antes de lhe dar lições em palavras, conceitos e teorias. Enquanto a diretriz anterior foi difícil encontrar, exigindo de nós atenção ao contexto teórico do *Emílio*, a presente diretriz é a mais facilmente encontrável de todas. Ao longo de toda obra, abundam passagens nas quais o filósofo ataca a verbosidade e propõe o retorno às coisas e às experiências.

Referindo-se à educação infantil, diz: “Não deis a vosso aluno nenhum tipo de lição verbal. Ele deve receber lições somente da experiência” (ROUSSEAU, 1999, p. 89). Mais adiante, tratando agora da educação do jovem, repete: “(...) As coisas! As coisas! Nunca terei repetido suficientemente que damos poder demais às palavras” (ROUSSEAU, 1999, p. 225). Em outra importante passagem, é enfatizado o contato direto com as coisas, que antecede a mediação pelas palavras: “Em geral, nunca substituais a coisa pelo signo, a não ser quando é impossível mostrá-la, pois o signo absorve a atenção da criança e faz com que esqueça a coisa representada” (ROUSSEAU, 1999, p. 209). Este contato direto, que dispensa os signos tanto quanto possível, também dispensa a mediação do educador tanto quanto possível, priorizando o que se é capaz de aprender sem essa mediação.

Sem contestação, 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, e, além de não acostumarmos nossa razão a submeter-se servilmente à autoridade, tornamo-nos mais engenhosos descobrindo relações, unindo ideias, inventando instrumentos (...) (ROUSSEAU, 1999, p. 219).

Vê-se que um dos objetivos desta priorização das experiências é moral: não devemos acostumar a razão do educando a submeter-se servilmente à autoridade. Além disso, se estimula a engenhosidade, mas não se recomenda fazê-los em laboratórios que impressionam os sentidos: “O ar científico mata a ciência. Ou todas aquelas máquinas amedrontam uma criança, ou seus aspectos dividem e roubem a atenção que ela deveria dar a seus efeitos” (ROUSSEAU, 1999, p. 218). A ênfase deve recair na descoberta de relações observáveis ao acaso, que mobilizem a invenção de seus próprios instrumentos, capazes de verificá-las:

Quero que nós mesmos façamos todas as nossas máquinas, e não quero começar fazendo o instrumento antes da experiência. Quero porém que, depois de ter entrevisto a experiência como que por acaso, inventemos aos poucos o instrumento que deverá verificá-la. Prefiro que nossos instrumentos não sejam perfeitos e tão exatos e que tenhamos ideias mais nítidas sobre o que eles devem ser e sobre as operações que devem executar (ROUSSEAU, 1999, p. 219).

Para o filósofo genebrino, importa que os estudantes encontrem nas suas experiências os seus objetos de estudo, e que, ao construir seus próprios instrumentos de verificação e análise, compreendam tudo o que está em jogo na ciência, ao contrário de apenas assumir seus resultados como uma opinião que se deve aceitar, por supostamente outros terem verificado por si. Ao habilitar o estudante a compreender como a ciência é feita, se está instrumentalizando-o para uma aceitação mais justa e ao mesmo tempo crítica, dos resultados obtidos pela comunidade científica, protegendo-o contra opiniões que expressam preconceito.

Recordemos que a segunda diretriz geral propõe priorizarmos a educação do coração, para estimular o espírito sólido, que forma suas ideias a partir de relações reais, e também justo, pois as representam tais quais são. Esta nova diretriz específica ajuda a orientar como fazê-lo: através das coisas e experiências, em que se evoca a sensibilidade, que é passiva, mas também os sentimentos, que são um princípio ativo. Esta evocação deve se dar a propósito de aprendizados, que provoquem a racionalidade a manifestar-se, a partir da própria atividade do educando, tornando seus aprendizados mais sólidos.

Recordemos também que no capítulo 1 tratamos da doutrina que rege a educação das paixões de Rousseau: “1. sentir as verdadeiras relações do homem, tanto na espécie quanto no indivíduo; 2. ordenar todas as afecções da alma conforme essas relações” (ROUSSEAU, 1999, p. 284). Estas finalidades, que podemos resumir como sensibilizar e ordenar, exigem que a educação aja através de coisas e experiências, que mobilizem os sentidos e os sentimentos dos

jovens por aquilo que estudam, investindo sua própria racionalidade de um aperfeiçoamento advindo do coração. Mas vejamos, agora, de forma mais específica como se pode levar o aluno a observar tais relações, e a ordenar as afecções conforme tais relações. “Só conquistamos autoridade sobre as paixões através das paixões; é por seu poderio que devemos combater sua tirania, e é sempre da própria natureza que devemos tirar os instrumentos próprios para ordená-la” (ROUSSEAU, 1999, p. 449).

Ao apresentar coisas e experiências aos alunos, se evocam paixões, em uma situação controlada e dotada de propósito, que ultrapassam a simples sensibilidade, atingindo seus sentimentos, simplesmente por mobilizar a atividade própria do estudante, ao invés de tratá-lo como sujeito passivo diante das experiências puramente sensoriais. Como dissemos, é das observações dos estudantes que se deve criar os instrumentos que verificam as relações observadas. Esta atividade do educando, ao mobilizar seus sentimentos (princípio ativo), mobilizam ao mesmo tempo uma dimensão que nunca deve ser ignorada: o jovem, para Rousseau, procura a felicidade de todo coração: “Existe uma idade em que o coração, ainda livre, mas ardente, inquieto, ávido de felicidade que não conhece, procura-a com uma curiosa incerteza e, iludido pelos sentidos, fixa-se afinal em sua vã imagem e acredita encontrá-la onde ela não está” (ROUSSEAU, 1999, p. 397).

O que há de mais problemático nesta busca pela felicidade, é que a própria intensidade com a qual atinge o jovem, ameaça afastá-lo de qualquer situação de satisfação possível a este desejo: “Temos prazer quando queremos tê-lo; só a opinião torna tudo difícil, expulsando a felicidade de perto de nós (...) O homem de gosto e realmente voluptuoso não tem o que fazer com a riqueza; basta-lhe ser livre e senhor de si” (ROUSSEAU, 1999, p. 490). Logo, a busca da felicidade depende da opinião, que afasta a felicidade que a criança encontra em suas brincadeiras, para longe do jovem, desde que ele começa a comparar-se os outros, tão logo seu amor de si transforma-se em amor-próprio. O caráter do jovem se estrutura em função das paixões dominantes em seu coração, e estas derivam dos cálculos que precisou fazer para, ávido de uma felicidade afastada de si, recuperá-la ao preço que lhe pareça aceitável (ROUSSEAU, 1999, p. 309).

Por isso, a educação do coração através das coisas e experiências, precisa ensinar a sentir adequadamente, ou seja, as verdadeiras relações. Não se trata de sentir a coisa em si mesma, e sim, em primeiro lugar, a nossa relação com a coisa; em segundo lugar, aprender a sentir o que há de comum entre nossa relação e a reação dos outros com ela; em terceiro lugar, ao voltar o olhar para nossos semelhantes, aprender a sentir as relações que se estabelecem.

Mediante o hábito, as afecções da alma devem ordenar-se, em torno das paixões dominantes, sendo a principal, o desejo de ser feliz, que leva o jovem a imaginar um futuro para si e os meios de alcançá-lo. Antes que seja tarde, é preciso mostrar-lhe como desejar a sabedoria, uma vez que suas lições, que exigem o aprendizado do querer como convém (querer a si mesmo), vão contra seu ardor de ser feliz, desejando miragens que lhe entregarão em troca a infelicidade e a perda da virtude.

É justamente pelo amor-próprio que as experiências a ser oferecidas ao jovem, podem não apenas apelar a seus sentidos, mas englobar os sentimentos com toda sua intencionalidade inerente: “Se eu quisesse ensinar retórica a um jovem cujas paixões já estivessem desenvolvidas, mostrar-lhe-ia continuamente objetos próprios a encorajar suas paixões e examinaria junto com ele que linguagem deveria ter para com os outros homens para que favorecessem seus desejos” (ROUSSEAU, 1999, p. 334). O jovem deseja prevalecer em sociedade, e a imagem que ele faz da felicidade é em tudo contaminada por este desejo. Não se trata de tentar forçá-lo a retornar a um desejo infantil de amor de si, mas de utilizar o amor-próprio como instrumento de sua educação, mesmo sabendo que é instrumento útil, mas perigoso (ROUSSEAU, 1999, p. 323).

Para que as experiências mobilizem os sentimentos do coração do jovem, levando-o a pôr em jogo seu desejo de ser feliz, mobilizado de forma educativa, é preciso encaminhá-lo para a apreciação da beleza, na ordem estética e moral. Quanto à estética, trata-se de desenvolver o gosto pela simplicidade e pela natureza, como antídoto aos sentimentos artificiosos que o afastem da normatividade moral inscrita em seu coração: “Meu principal objetivo ao ensiná-lo a sentir e a amar o belo em todos os gêneros é fixar nele seus afetos e seus gostos, impedir que seu alterem seus apetites naturais e que um dia ele procure em sua riqueza os meios de ser feliz (...)” (ROUSSEAU, 1999, p. 475). Com o amor pelo belo estético, começa o amor pelo belo moral, que é a justiça. A educação se completa pela correlação entre merecimento da felicidade e sentimento de justiça: “Quanto mais volto para dentro de mim mesmo, quanto mais me consulto, mais leio estas palavras escritas em minha alma: *Sê justo e serás feliz*” (ROUSSEAU, 1999, p. 380). E o sentimento de justiça consiste no modo como o sujeito se considera diante dos outros: se quer ser o centro de tudo, ou se sabe manter-se longe deste centro:

Há alguma ordem moral em todos os lugares onde há sentimento e inteligência. A diferença é que o bom se ordena relativamente ao todo e o mau ordena o todo relativamente a ele. Este faz-se o centro de todas as coisas; o outro mede seu raio e

mantém-se na circunferência. Então ele é ordenado relativamente a todos os círculos concêntricos, que são as criaturas (ROUSSEAU, 1999, p. 395).

É este sentimento de busca da felicidade pela justiça, como sendo uma forma de vida bela a ser almejada, que pode criar no jovem um reforço à consciência moral e um obstáculo às paixões desordenadas. Para isso, Rousseau recomenda que saibamos respeitar o jovem, mas sem chegar a mimá-lo: “Ah! Não mimemos o homem: ele será bom sem dificuldades e feliz sem remorsos” (ROUSSEAU, 1999, p. 396). Se soubermos dosar a autoridade e a liberdade, expondo o jovem a experiências em que este aprenda a amar a beleza na simplicidade e na moralidade, as próprias paixões tornar-se-ão aliadas de sua educação:

Como é preciso ser limitado para não ver nos desejos nascentes de um jovem mais do que um obstáculo para as lições da razão! De minha parte, vejo neles o verdadeiro meio de torná-lo dócil a essas mesmas lições. Só conquistamos autoridade sobre as paixões através das paixões; é por seu poderio que devemos combater sua tirania, e é sempre da própria natureza que devemos tirar os instrumentos próprios para ordená-la (ROUSSEAU, 1999, p. 449).

É por todas essas razões que, no *Emílio*, Rousseau começa recomendando, ao jovem ideal, a partir de 12 anos, estudos científicos sobre a natureza; passando em seguida a experiências com o trabalho, e ao conhecimento prático de diferentes processos de produção; para em seguida adentrar, a partir dos 15 anos, em experiências que passam por leituras biográficas, em que se aprende pelas experiências de vida de outros; em seguida, Rousseau recomenda a observação direta da sociedade, para introduzir o jovem na prática do bem que, julgo, é uma das mais importantes experiências recomendadas pelo filósofo:

Sem dúvida, devemos impedir que um jovem, ofuscado pela ignorância ou enganado pelas paixões, cause mal a si mesmo; mas em qualquer idade é permitido que se faça o bem, em qualquer idade podem-se proteger, sob a orientação de um homem sábio, os infelizes que necessitam de apoio (ROUSSEAU, 1999, p. 331).

Estas experiências com a prática do bem são essenciais para a consolidação da direção moral em que uma educação rousseauiana deve se encaminhar. Ela não atinge somente a dimensão afetiva do jovem, mas como dissemos, serve para aperfeiçoar sua razão pelo

coração: “Sua beneficência ativa logo lhe dá luzes que com um coração mais duro ele não teria adquirido, ou então teria adquirido bem mais tarde” (ROUSSEAU, 1999, p. 333).

Rousseau recomenda ainda outras experiências, que complementam a prática do bem, como a observação das injustiças da sociedade com olhar crítico; o aprendizado acerca da poesia e do teatro, com o cuidado de não incentivar demasiadamente a vaidade, mas enfatizando o gosto e a observação acerca da sociedade; as experiências religiosas partilhadas a partir da simples razão; e por fim, o aprendizado amoroso, visando o casamento, e as viagens, que completarão a educação social e política do jovem adulto.

Não enfatizaremos estas experiências, realizadas em situação ideal, pois a maioria dificilmente poderiam ser imaginadas na circunstância do ensino escolar de filosofia. Devemos unicamente reter a essência desta diretriz específica: “Não me canso de dizer: coloquei todas as lições dos jovens em ação e não em discurso; nada aprendam pelos livros daquilo que a experiência possa ensinar-lhes” (ROUSSEAU, 1999, p. 334).

2.2.4 A relação educador-educando: sinalizar reconhecimento

A quarta diretriz específica ajuda a orientar a relação educativa, entre o professor e o aluno, dispondo que o professor deve dar sinais claros de reconhecimento do seu educando, como sujeito de seu aprendizado. O desejo de reconhecimento é o cerne do amor-próprio conforme já analisamos no capítulo 1. Recapitulemos sumariamente seus traços principais.

Rousseau retrata o amor de si como uma consideração exclusiva por si próprio, que leva o sujeito a viver contente; no entanto, com o amor-próprio o sujeito passa a comparar-se, desejando impor aos outros a mesma preferência que sente por si (ROUSSEAU, 1999, p. 275). Quando falamos em desejo de reconhecimento, é esta tentativa de levar os outros a dirigir a nós sua preferência que nos referimos.

A razão tem um papel ambíguo ao oferecer ao ser humano a possibilidade de ordenar seu entendimento, ao mesmo tempo em que dá origem ao amor-próprio e seus efeitos irracionais. O amor-próprio nasce da razão, que é a capacidade de estabelecer comparações. A criança utiliza sua racionalidade de forma ainda bastante intuitiva, sem a mediação de abstrações complexas, e por isso sua razão não a conduz para fora do amor de si. Mas o jovem, em quem todas as faculdades se fortalecem desde cerca dos doze anos (a idade da força), tem sua racionalidade potencializada e, com isso, dirige pela primeira vez sua atenção para fora de

seu amor de si, interessando-se primeiro pelo mundo natural para, em seguida, fixar seu interesse pelos seus semelhantes. O amor-próprio é uma paixão irracional, que leva o sujeito a perder seu guia intuitivo, pois ao perder o amor de si, as leis naturais que guiam a criança perdem sua eficácia. Mas elas continuam inscritas em seu coração. E caso o sujeito possa ser reconduzido, por sua razão ao seu coração, este guia poderá restabelecer-se, mediante o sentimento de consciência moral.

O amor-próprio foi reconhecido desde a antiguidade como um egoísmo extremado, que origina diversos males à sociedade. Em Rousseau, isso se deve justamente por esta paixão levar o sujeito a sempre tentar impor aos outros o amor com o qual cada um ama apenas a si próprio. Lançado para fora de si, o sujeito acometido por esta paixão inflamada, ganha as características gerais do que os estoicos chamavam de *stultitia*. O sujeito não quer mais como convém, pois não quer a si mesmo, querendo o outro como mediação para se chegar a si mesmo. Persegue a si próprio, desta forma, como uma miragem, percebida ou imaginada no olhar do outro. Além disso, a própria capacidade cognitiva do sujeito de compreender as coisas fica comprometida, ele não quer mais aquilo que vê e percebe por si próprio e para si próprio, interessando-se por impor-se à opinião alheia. É o momento da queda e da perda da inocência, em que a criança não corrompida se mantivera ao viver intuitivamente em seu amor de si infantil. Mas a partir da juventude, isso se torna impossível, e o amor-próprio aflora sem poder ser contido.

A educação deve ser a redenção, que sucede este momento de queda. Através da formação de hábitos e disposições, que levem o sujeito a sentir seus verdadeiros sentimentos, e a ordenar seus hábitos em função deles, o sujeito deve ser reconduzido à normatividade da natureza. Mas enquanto para a criança tudo o que pudesse aflorar o amor-próprio devesse ser evitado, para o jovem, em que esta paixão já aflorou, tal mandamento seria inócuo: “É tempo, portanto, de mudar de método” (ROUSSEAU, 1999, p. 277). O jovem quer ser visto e ouvido, quer ser admirado, elogiado, escolhido, distinguido ou, para fixarmos o conceito: *reconhecido*. Por isso, sua atenção está sempre voltada para os outros que secretamente estão em condições de julgá-lo e de dar-lhe ou não o desejado reconhecimento. Sua curiosidade nunca se dirige às coisas, sem antes dirigir-se ao que seus pares pensam das coisas.

Por outro lado, nem tudo neste cenário é puro egoísmo e *stultitia*, imprestável para a educação, pois junto com o desejo de ser reconhecido, o jovem “(...) começa a sentir-se em seus semelhantes, a comover-se com suas queixas e a sofrer com suas dores” (ROUSSEAU, 1999, p. 288). Nasce com o amor-próprio a perspectiva moral a partir do momento em que através de suas comparações entre si e o outro, o jovem percebe pela primeira vez suas dores

como se fossem em si próprio. Sensibilidade esta que, segundo Rousseau, não é comum às crianças. Isso porque, embora dotada de piedade natural como todos os animais sensíveis, a criança não é capaz de generalizar este sentimento, mediante sua razão. O jovem, com maior capacidade de abstração, conduz seus sentimentos para mais longe, sentindo intensamente a dor do outro, quando tocado de piedade.

Além disso, a juventude é a idade em que a sexualidade aflora. O interesse pelo outro, despertado com o amor-próprio, é uma paixão natural que coincide com a puberdade, conduzindo o sujeito não somente para a busca da satisfação biológica do sexo, mas também de toda satisfação de caráter moral que a acompanha. Logo, nasce a capacidade e a necessidade, no jovem, de amar – paixão diretamente relacionada ao conceito de coração, pois o amor não é uma paixão desordenada, mas sim regrada pelo sentimento moral, que acompanha o nascimento da consciência no jovem. Por isso, a vontade de ser reconhecido é também a origem da vontade de amar e ser amado.

Queremos obter a preferência que concedemos; o amor deve ser recíproco. Para ser amado, é preciso tornar-se amável; para ser preferido, é preciso tornar-se mais amável do que os outros, mais amável do que qualquer outro, pelo menos aos olhos do objeto amado. Daí os primeiros olhares para os semelhantes; daí as primeiras comparações com eles, daí a emulação, as rivalidades, os ciúmes. Um coração cheio de um sentimento que transborda gosta de se extravasar; da necessidade de uma amante logo nasce a de um amigo. Quem sente como é doce ser amado gostaria de sê-lo por todos, e se todos pudessem querer suas preferências, haveria muitos descontentes. Com o amor e a amizade nascem os desentendimentos, a inimizade e o ódio. Do seio de tantas paixões diferentes vejo que a opinião constrói para si mesma um trono inabalável, e os estúpidos mortais, submetidos a seu império, baseiam sua própria existência somente nos juízos de outrem (ROUSSEAU, 1999, p. 277).

No retrato do amor-próprio citado, vê-se como esta inserção do sujeito na comunidade moral é problemática, pois o fortalecimento da razão, origina paixões irracionais; assim como da mesma origem em que nascem o amor e a amizade, nascem o ódio e os preconceitos. Além disso, já vimos outra passagem em que Rousseau descreve as “multidões de pretensos prazeres” dos quais o jovem se vê preterido, e cuja privação apenas por este detalhe se tornam para ele um martírio: qualquer sinal de distinção que *outro* possua agride seu amor-próprio, mostrando-lhe que outros, não ele, detém seu tão desejado reconhecimento. Invejando os bens alheios, suas casas, a felicidade aparente de suas famílias, as roupas dos colegas, ou então sua própria personalidade, o jovem se torna irascível quando não se distingue, e soberbo quando pode distinguir-se, o que por sua vez fere o amor-próprio alheio, trazendo-lhe problemas:

(...) quem é que não tem uma vontade secreta de humilhar o ar soberbo e vão de um jovem arrogante? (...) as palavras irônicas de um homem cáustico não demoram para chegar até ele e, ainda que fosse desdenhado por um único homem, o desprezo desse homem envenenaria de imediato os aplausos dos outros (ROUSSEAU, 1999, p. 297).

Ao mesmo tempo em que o afloramento do amor-próprio representa o momento de queda da inocência originária, é ele que apresenta o sujeito à comunidade moral. Além disso, é o amor-próprio que torna possível e necessária a educação: “Esse fogo do adolescente, longe de ser um obstáculo à educação, é quem a consoma e termina; é ele que vos dá alguma autoridade sobre o coração de um jovem (...) a partir do momento em que ama, depende de seus apegos” (ROUSSEAU, 1999, p. 305).

Para ficar mais claro para nós o papel da vontade de reconhecimento, na educação filosófica, enfatizamos que é através dos sinais de reconhecimento, apresentados ao educando pelo educador, que o jovem é atraído para a educação. O reconhecimento gera sentimento de apego pelo educador: “Tornando-se capaz de apego, torna-se sensível ao apego dos outros, e por isso mesmo também se torna atento aos sinais desse apego. Vedes que novo domínio ireis adquirir sobre ele? Quantas correntes colocastes ao redor de seu coração sem que ele desse por isso!” (ROUSSEAU, 1999, p. 306) Uma vez que o educando se sinta reconhecido pelo educador, é natural que a utilidade dos serviços que este lhe presta o levem a também dirigir-lhe seu reconhecimento: “Se, portanto, o reconhecimento é um sentimento natural e se não destruídes seu efeito por vossa culpa” (ROUSSEAU, 1999, p. 307).

É justamente nesta condição de um reconhecimento recíproco se pode refazer o laço educativo, uma vez que o educando jovem, a quem o sentimento de fraqueza infantil desapareceu, perdeu junto a inclinação a submeter-se naturalmente à autoridade do educador. É quando no zelo do educador, o jovem não vê apenas a obrigação de um escravo ou de um mercenário, mas um sinal de verdadeira amizade:

(...) Ora, nada tem tanto peso para o coração humano quanto a voz da amizade reconhecida, pois sabemos que ela só nos fala por nosso bem. Podemos acreditar que um amigo se engana, mas não que nos queira enganar. Às vezes resistimos a seus conselhos, mas nunca os desprezamos (ROUSSEAU, 1999, p. 308).

Como o reconhecimento ostentado pelo professor não se dirige a fortalecer a vaidade do educando, mas sim a criar o sentimento de amizade, é preciso que os sinais de

reconhecimento sejam acompanhados de discrição diante de suas falhas, o que não significa demitir-se de educar, mas saber a hora de advertir, e a hora de ser discreto. Assim como a forma mais fácil de perder o reconhecimento natural do jovem é exigir dele que o reconheça, também o modo mais fácil de impedir que aprenda com seus erros, é atirar-lhe à face seus erros: “Avisai-o de seus erros antes que ele os cometa; quando os tiver cometido, não o repreveis; não faríeis mais do que excitar e revoltar o seu amor-próprio. Uma lição que revolta não é proveitosa. Não conheço nada de mais inábil do que esta frase: *Eu bem que lhe disse*” (ROUSSEAU, 1999, p. 327). Sem esta discrição, o jovem tende a sentir-se humilhado, e a ver no educador o contrário do amigo, alguém que aproveita-se de sua fraqueza para entristecê-lo ainda mais. Por isso, além da discrição, pode ser bom sinal que o educador apresente de seu reconhecimento, trabalhar também para consolá-lo:

(...) afastai mansamente essa humilhação. Com certeza ele se afeiçoará a vós ao ver que pensais mais nele do que em vós e que, eem vez de acabar de arrasá-lo, vós o consolais. Mas, se à sua tristeza somardes reprimendas, ele será tomado de ódio por vós e erigirá em lei não mais escutar-vos, como que para vos provar que não pensa como vós sobre a importância de vossos conselhos (ROUSSEAU, 1999, p. 328).

Por essa suscetibilidade do coração do jovem, a sentir-se diminuído ou humilhado ao menor sinal de despreço por sua pessoa, Rousseau chega a recomendar que se lhe instrua moralmente por meio de fábulas, biografias, observações de experiências alheias, etc. “O tempo dos erros é o das fábulas. Censurando o culpado sob uma máscara alheia, instruímo-lo sem ofendê-lo (...) Assim, de um fato ele extrai uma máxima, e a experiência que logo teria esquecido grava-se em seu juízo por intermédio da fábula” (ROUSSEAU, 1999, p. 328). Lembremos que o autor recomenda não ensinar através de máximas, o que parece em contradição com o que se disse acima. Mas notemos que há uma enorme diferença entre ditar a máxima ao jovem, ou vê-lo extrair ele mesma a máxima do fato.

Como se essa moral não fosse ou não devesse ser compreendida na própria fábula, de modo a torná-la sensível ao leitor! Por que, então, acrescentando no fim essa moral, retirar-lhe o prazer de encontrá-la por si mesmo? O talento de instruir é fazer com que o discípulo encontre prazer na instrução. Ora, para isso, seu espírito não deve permanecer tão passivo diante de tudo o que lhe disserdes que não tenha absolutamente nada a fazer para vos compreender. É preciso que o amor-próprio do professor deixe sempre algum espaço para o seu; é preciso que ele possa pensar: Eu compreendo, eu entendo, eu ajo, eu me instruo (...) é preciso sempre se fazer

entender, mas não devemos dizer tudo sempre; quem diz tudo diz pouco, pois no final ninguém mais o escuta (ROUSSEAU, 1999, p. 329).

Em resumo, o cerne do amor-próprio, que domina o coração desde a juventude até o fim da vida humana, é o desejo de ser reconhecido. A partir de uma relação prudente com este desejo, o educador deve ostentar ao jovem os sinais de seu próprio reconhecimento, atraindo o jovem para a sua órbita e buscando ter maior peso para ele, que toda a massa de amigos que o atraem em sentido oposto. A condição do professor é assim o de disputar com tais amigos a atenção de seu educando, tornando-se tanto quanto possível, um verdadeiro amigo para ele. O que exige não só uma exibição de que o valoriza, mas de que o educa para seu bem, advertindo-o antes que erre e sendo discreto e consolador, ante o erro cometido; e não apenas exibindo todos seus saberes, mas deixando espaço para que o educando se veja, diante de seus olhos, como alguém capaz de pensar e educar a si próprio.

Quando o aluno sente-se reconhecido em sua capacidade de produzir conhecimentos, ele adquire recursos internos e valores fundamentais, para a generalização de seus sentimentos particulares, oportunizando também a construção da relação de parceria, entre o educador e o jovem, num plano horizontal de reciprocidade.

2.2.5 A didática e os conteúdos: promover o gosto em proveito da moral

A quinta diretriz específica apresenta uma nova norma para a didática, especialmente no que diz respeito à escolha dos conteúdos e sua forma de transmissão: propõe que se deve fazer tal escolha em função da educação do gosto e em proveito da educação moral.

O que é o gosto? A primeira definição clara que Rousseau nos apresenta é esta: “(...) o gosto é apenas a faculdade de julgar o que agrada ou desagrade ao maior número” (ROUSSEAU, 1999, p. 468). Por isso, o filósofo refere-se ao seu aluno como um iniciado na filosofia do gosto, quando reflete “(...) sobre o que agrada ou choca o coração humano. Ei-lo filosofando sobre os princípios do gosto, e eis o estudo que lhe convém durante essa época” (ROUSSEAU, 1999, p. 468). Tal passagem, extraída do Livro IV, mostra como é a educação do gosto que convém ao jovem, desde os quinze anos na cronologia do *Emílio*. Mas não se

trata apenas de estudar o gosto, como veremos, e sim de ordená-lo. Antes de passar a este ponto, vejamos o que mais o filósofo acrescenta, em sua definição inicial de gosto.

Devemos notar que aqui não se trata do que gostamos porque nos seja útil, nem do que odiamos porque nos seja nocivo. O gosto só se aplica as coisas indiferentes ou no máximo com um interesse de entretenimento, e não às que se relacionam com nossas necessidades; para avaliar estas últimas, não é necessário o gosto, basta o apetite (ROUSSEAU, 1999, p. 469).

Os princípios do gosto recaem sobre as coisas menos necessárias e mais arbitrárias, como o entretenimento, e as leis que regem o gosto se distinguem das leis da moral e da natureza. Isso não significa que, ainda que funcionando de modo diferente do gosto, a moral não possa modificar ou ser modificada pelo gosto, como o pensador reconhece, ao afirmar que “(...) as coisas morais participam de tudo o que se relaciona com a imitação; assim se explicam as belezas que parecem físicas e na realidade não o são” (ROUSSEAU, 1999, p. 469). Observa também que os gostos tendem a se regionalizar, conforme diferentes fatores, entre os quais o ambiente e a própria formação do sujeito: os gostos “(...) dependem da idade, do sexo, do caráter, e é neste sentido que gosto não se discute” (ROUSSEAU, 1999, p. 469).

Estamos falando de um fator que singulariza os povos e os indivíduos. Daí que, embora natural a todos, os indivíduos não o tenham na mesma medida ou grau. Além disso, a medida do gosto que cada um tem é variável, está constantemente se alterando, por diversas causas, individuais ou sociais, ligadas às transformações nas paixões mais frequentes que atingem o coração, modificando ou consolidando o caráter do sujeito: “A medida do gosto que se pode ter depende da sensibilidade que se recebe; sua cultura e sua forma dependem das sociedades em que se viveu” (ROUSSEAU, 1999, p. 469).

Para Rousseau, o gosto se desenvolve em sociedades numerosas, que permitem que se façam o maior número de comparações, e em que haja diversão e ócio, sem que as desigualdades sejam grandes demais: “(...) onde a tirania da opinião seja moderada e onde reine mais a volúpia do que a vaidade, pois, caso contrário, a moda sufoca o gosto e já não se procura o que agrada, mas o que distingue” (ROUSSEAU, 1999, p. 469). Nem sociedades voltadas exclusivamente para negócios, em que tudo é baseado no interesse; nem sociedades voltadas para o luxo e a ostentação, que em tudo valorizam mais a opinião e a aparência de riqueza; nem sociedades de trabalhadores que não gozam de tempo livre para divertir-se – o bom gosto acompanha sociedades mais equilibradas e livres.

Para Rousseau, os verdadeiros modelos do bom gosto vêm todos da natureza, sendo que, quando o gosto dela se separa, perde sua verdade, passando a depender de opiniões que passam a governá-lo: “Quem nos governa são os artistas, os grandes, os ricos, e o que os governa é seu interesse ou sua vaidade” (ROUSSEAU, 1999, p. 470). Trata-se, portanto, de corrupção do verdadeiro bom gosto.

Outra interessante observação do filósofo, acerca da natureza do gosto, é a sua relação paradoxal com a razão, cujo progresso, como vimos, seria a fonte do amor-próprio: a mesma racionalidade pode tornar-se a origem da decadência geral do gosto na maioria da população, e ao mesmo tempo originar os grandes apreciadores do bom gosto, cujo refinamento advém do excesso de delicadezas, produzido pelos progressos da razão. Segundo o filósofo, tal delicadeza conduz ao hábito de discussão, em que o sentimento passa cada vez mais a ser substituído pelos discursos, por observações finas que impressionam quando feitas por pessoas conhecidas, em que o cultivo da filosofia do gosto e mesmo do gênio, ocorre às custas da degradação geral do gosto da maioria: “Talvez não haja hoje nenhum lugar civilizado na terra em que o gosto geral seja tão mau quanto em Paris. No entanto, é nesta capital que o bom gosto é cultivado, e poucos livros são publicados na Europa cujo autor não tenha estudado em Paris” (ROUSSEAU, 1999, p. 471–472). A razão, empregada em comparar-se a outros em busca de reconhecimento, contribuiu para afastar o gosto da maioria da natureza, ao mesmo tempo em que possibilitou a concentração do bom gosto, nos círculos intelectuais.

É importante situarmos qual é a principal origem natural de todo gosto: “É principalmente no comércio entre os dois sexos que o gosto, bom ou mau, se forma; sua cultura é um efeito necessário do objetivo dessa sociedade” (ROUSSEAU, 1999, p. 470). Eis aqui a mais importante das chaves para compreendermos a perspectiva rousseauiana sobre o gosto: ele se insere no contexto da puberdade, em que surge o amor-próprio, com a vontade de agradar e obter reconhecimentos. Daí que, embora o gosto se refira a coisas menos importantes do que as necessidades ou mesmo os interesses, ele seja central para a educação moral e a conversão do amor-próprio em fonte de virtudes.

Além disso, essa inserção do gosto no contexto do despertar sexual é justamente o fator que lhe remete ao contexto moral. A busca dos prazeres que a relação entre os sexos propicia precisa ser cultivada, o que exige moderação, para que os próprios prazeres sejam aproveitados ao máximo e não se percam, com a corrupção do gosto, pois “(...) quando a facilidade de gozar enfraquece o desejo de agradar, o gosto deve degenerar, e esta, a meu ver, é outra razão das mais visíveis por que o gosto se relaciona com os bons costumes” (ROUSSEAU, 1999, p. 470). O cultivo do bom gosto coincide com o cultivo dos bons

costumes, que na relação entre os sexos, devem ser sempre moderados, para que a liberdade sexual não degenera em promiscuidade, e a busca dos prazeres não leve ao desgosto e à maldade, apontada por Rousseau no caso de jovens que perderam todo pudor:

Sempre reparei que os jovens corrompidos desde cedo e dados às mulheres e à farra eram inumanos e cruéis; o ardor do temperamento tornava-os impacientes, vingativos e furiosos; a imaginação, repleta de um só objeto, furtava-se a tudo o mais (...) teriam sacrificado pai, mãe e o universo pelo menor de seus prazeres (ROUSSEAU, 1999, p. 285–286).

A última observação acerca do conceito de gosto em Rousseau, é que seus princípios incidem sobre coisas aparentemente desimportantes, mas que acabam por governar nossas vidas, contribuindo para humanizá-la e fazê-la valer a pena; ao mesmo tempo, sem incidir diretamente sobre escolhas morais e sim sobre as escolhas dos prazeres, os gostos contribuem para aproximar-nos ou afastando-nos da vida moral:

Disse em outro lugar que o gosto é apenas a arte de ser competente em pequenas coisas, e isso é muito verdadeiro; mas já que é de muitas pequenas coisas que depende o prazer da vida, tais cuidados são tudo menos indiferentes; é através deles que aprendemos a preenchê-la com os bens colocados à nossa disposição, em toda a verdade que eles podem ter para nós. Não me refiro aos bens mortais que dependem da boa disposição da alma, mas apenas ao que pertence à sensualidade, à volúpia real, pondo de lado os preconceitos e a opinião (ROUSSEAU, 1999, p. 475).

Passando agora da definição do gosto para as sugestões de Rousseau acerca de como educá-lo, começemos explicitando de onde o gosto tira seu poder, segundo a psicologia do prazer e da dor, como paixões básicas que mobilizam a ação do sujeito:

Todo sentimento de sofrimento é inseparável do desejo de se livrar dele; toda ideia de prazer é inseparável do desejo de desfrutá-lo; todo desejo supõe privação, e todas as privações que sentimos são penosas; portanto, é na desproporção entre os nossos desejos e as nossas faculdades que consiste a nossa miséria. Um ser sensível cujas faculdades iguaissem os desejos seria um ser absolutamente feliz (...) Trata-se, pois, de diminuir o excesso de desejos relativamente às faculdades, e de igualar perfeitamente a potência e a vontade. Somente então, estando todas as forças em ação, a alma permanecerá tranquila e o homem se encontrará bem ordenado (ROUSSEAU, 1999, p. 70).

O ser humano é determinado a fugir ou livrar-se dos objetos que causem sentimentos de sofrimento e privação, mas a possibilidade que temos para isso advém das nossas faculdades. Onde elas faltam, há privação e sofrimento. Rousseau pensa na correlação entre essas paixões de prazer e dor, e as faculdades humanas, retomando ideias estoicas, ao procurar pensar “o homem bem ordenado” e propor que este sabe distinguir o que está ou não em seu poder, escolhendo como objeto de desejo apenas o que suas forças possam alcançar. A consequência moral é que, não podendo aumentar infinitamente as nossas forças, se deve limitar o aumento dos prazeres a ser desejados.

Não se trata de completa adesão ao estoicismo, pois Rousseau condena tanto o excesso de prazeres quanto sua completa supressão, exigindo um equilíbrio: “O mais feliz é o que sente menos sofrimentos; o mais miserável é o que sente menos prazer (...)” (ROUSSEAU, 1999, p. 70). Por outro lado, o filósofo reconhece que a felicidade não está no aumento dos prazeres, mas na diminuição dos sofrimentos: “A felicidade do homem aqui na terra é apenas, portanto, uma condição negativa; devemos medi-la pela menor quantidade de males que se sofrem” (ROUSSEAU, 1999, p. 70).

Esta redução dos males é possível quando o ser humano não busca prazeres que o afastam muito da natureza, e portanto, de sua normatividade impressa no coração. Rousseau explica que a natureza deu ao ser humano poucos desejos, e suficientes para sua conservação, mas com o desenvolvimento da sociedade e da racionalidade, a imaginação os ampliou: “É a imaginação que amplia para nós a medida dos possíveis, tanto para o bem quanto para o mal e, por conseguinte, provoca e nutre os desejos com a esperança de satisfazê-los” (ROUSSEAU, 1999, p. 70–71). Os poderes do ser humano, que são ampliados socialmente, são sempre menores do que os desejos que eles despertam, expondo ao coração humano objetos inalcançáveis.

Conclui-se que a imagem da felicidade de Rousseau, muito próxima da dos estoicos, se resume à tranquilidade da alma e à liberdade, retratada de forma semelhante: “É menos a força dos braços do que a moderação dos corações que torna os homens independentes e livres. Quem deseja pouca coisa depende de pouca gente (...)” (ROUSSEAU, 1999, p. 309).

A teoria do gosto de Rousseau segue o mesmo raciocínio acerca dos prazeres, pois os objetos do gosto, que não precisam ser nem necessários, nem úteis, servindo para entreter e divertir, interessam apenas pelo prazer de que são causa. Na infância não existe gosto, no mesmo sentido da juventude, pois a imaginação da criança ainda não a afastou dos gostos naturais, como o gozo dos sentidos, especialmente do paladar, que faz da gulodice “a paixão da infância” (ROUSSEAU, 1999, p. 183). Somente com o fermentar das paixões, na

juventude, a imaginação afasta o sujeito do gozo imediato dos sentidos mais fáceis de se satisfazer, valorizando outros, que dependem diretamente desta imaginação socialmente modificada, como é o caso do olfato, que para Rousseau, “(...) é o sentido da imaginação” (ROUSSEAU, 1999, p. 190). Na juventude e na puberdade, a imaginação se desenvolve e, com ela, surge a perspectiva de gozos menos diretamente intuitivos, e mais mediados pelas opiniões e ideias, sobretudo, daqueles de quem o jovem espera ser reconhecido, e cujos gostos e ideias passam a ser por ele imitados.

É do desenvolvimento de um gosto pelas coisas belas e justas que depende a consumação do salto, que o jovem deve ser capaz de realizar, do particular para o universal, sendo capaz de generalizar sua piedade, transformando-a na consciência moral. Para agir sobre os gostos, para fortalecer aqueles conforme a razão e a justiça, e enfraquecer os gostos pervertidos, é que a escolha dos conteúdos a ser ensinados, assim como as estratégias didáticas, devem ser pensadas. Agora precisamos responder, em seus traços gerais, de que forma Rousseau pensa ser melhor realizada a educação do gosto do jovem.

A prioridade deve recair no desenvolvimento do gosto pelo estudo, e não sobre os conteúdos: “Não se trata de ensinar-lhe as ciências, mas de dar-lhe o gosto para amá-las e métodos para aprendê-las quando esse gosto estiver mais desenvolvido” (ROUSSEAU, 1999, p. 212). A mediação entre o educando e os saberes é possibilitada pelo gosto, enquanto a mediação entre o educador e o educando é possibilitada pela escolha do conteúdo e da estratégia didática. Quando o educador considera apenas a sua didática ao transmitir e verificar o aprendizado de conteúdos, ignorando o desenvolvimento do gosto pelo estudo do mesmo, arrisca-se a conduzir um aprendizado sem significado íntimo para o jovem, que logo após a avaliação, será esquecido.

Além do objetivo de desenvolver o gosto pelos estudos, Rousseau pretende levar o jovem a desenvolver seu gosto pelas virtudes morais, recorrendo ao cultivo do gosto pelo belo, nas artes e letras, como forma de conduzi-lo ao gosto moral: “Meu principal objetivo ao ensiná-lo a sentir e a amar o belo em todos os gêneros é fixar nele afetos e seus gostos, impedir que se alterem seus apetites naturais e que um dia ele deverá encontrar mais perto de si” (ROUSSEAU, 1999, p. 475). Caso a educação moral não se complete, o gosto pode servir ao menos como barreira contra uma queda completa em hábitos desordenados: “Se não me restarem nem bons costumes, nem virtude, pelo menos me restará algum gosto, algum juízo, alguma delicadeza” (ROUSSEAU, 1999, p. 483).

Sobre o fato do gosto poder ser colocado a serviço da moral, é preciso observar que a ordem moral compreende tudo o que a consciência humana pode apreender: “Há alguma

ordem moral em todos os lugares onde há sentimento e inteligência. A diferença é que o bom se ordena relativamente ao todo e o mau ordena o todo relativamente a ele. Este faz-se o centro de todas as coisas; o outro mede seu raio e mantém-se na circunferência” (ROUSSEAU, 1999, p. 395). Aprender a ordenar-se relativamente ao todo, e não o todo relativamente a si, contraria a inclinação do amor-próprio, que deseja ocupar o centro das atenções de todos. O fim da educação e dos hábitos e disposições que ela visa formar, conforme o raciocínio que seguimos até o momento, é oferecer os recursos para que o jovem possa dar este “salto”, dos seus sentimentos particulares nascidos do amor-próprio, para os sentimentos generalizados para toda humanidade, que consumam a inserção do sujeito na comunidade moral e na plena cidadania; com isso ele passará de paixões ordenadas em função de si próprio como centro de tudo, para paixões ordenadas relativamente ao todo.

O cultivo das disposições morais ou das barreiras ao desregramento moral se dá quando os gostos, ou seja, a escolha dos prazeres das crianças e dos jovens, os fazem empregar sua própria atividade, de forma livre e prazerosa, naquilo que os educa. É este emprego autônomo que consiste no cuidado de si do jovem; é deste cuidado de si que o educador deve cuidar, desenvolvendo com isso os melhores hábitos e disposições, capazes de moderar seu egoísmo e, deste modo, pôr o amor-próprio a serviço das virtudes.

Aprendendo a amar o bem e a virtude, se pode formar uma consciência capaz de generalizar seus sentimentos particulares e formar um gosto moral: “Não pensará precisamente ‘estou contente porque me aprovam’, mas ‘estou contente porque aprovam o que fiz de bom; estou contente porque as pessoas que me honram honram a si mesmas; enquanto julgarem de modo tão sadio, será bom obter sua estima” (ROUSSEAU, 1999, p. 468). Com isso, ela terá completado o salto, das paixões particulares, para sua generalização racional, consumando a educação do jovem, sem para isso ter-se recorrido a pregações morais, que atingindo-o pela fria linguagem racional, passam longe de seu coração.

Como já se disse, a educação ou formação de hábitos e disposições, ocorre por diferentes fatores, sendo alguns naturais, outros sociais. O gosto realiza uma mediação entre os fatores naturais e sociais, sendo responsável pelo desenvolvimento de todo aprendizado:

Conhecemos, pois, ou podemos conhecer o primeiro ponto de onde cada um de nós parte para chegar ao grau comum de entendimento; mas quem conhece a outra extremidade? Cada qual avança mais ou menos segundo seu gênio, seu gosto, suas necessidades, seus talentos, seu zelo e as oportunidades que tem para se entregar a ele (ROUSSEAU, 1999, p. 45).

Enquanto o gênio, os talentos, as necessidades, não dependem da educação, mas são fatores inatos ou circunstanciais, o gosto, o zelo e as oportunidades, são passíveis de ser criados ou modificados pela educação. As oportunidades criadas pela educação devem ser capazes de desenvolver o gosto, que por sua vez leva ao zelo por qualquer tipo de atividade, desde que seja da preferência da criança ou jovem. O gosto, mais do que a razão, é um princípio ativo, capaz de dirigir os atos do sujeito e desenvolver seus hábitos e disposições: “A razão sozinha não é ativa; às vezes ela refreia, raras vezes excita e nunca faz algo de grande. Raciocinar sempre é a mania dos espíritos pequenos. As almas fortes têm outra linguagem; é pela linguagem que persuadimos e fazemos agir” (ROUSSEAU, 1999, p. 440). A razão, para ser ativa, precisa de outra linguagem, uma que não seja puramente racional, mas sim persuasiva. Esta, é a linguagem do gosto. O gosto não pode ser educado por uma linguagem puramente racional, mas apenas por uma que consiga ser persuasiva – sendo a chave para a persuasão, o gosto que a retórica do professor pode ter.

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. Repito, os argumentos frios podem determinar nossas opiniões, mas não nossos atos; fazem-no acreditar e não agir; demonstramos o que se deve pensar, e não o que se deve fazer. Se isso é verdadeiro para todos os homens, com mais forte razão o é para os jovens ainda envoltos em seus sentidos e que só pensam na medida em que imaginam (ROUSSEAU, 1999, p. 442).

Rousseau, ao menos em uma passagem do *Emílio*, também reconhece como o gosto desenvolvido nas relações entre os estudantes é fundamental para sua educação: “As aulas que os estudantes tomam entre si no pátio do colégio são-lhes cem vezes mais úteis do que tudo o que jamais lhes dirão na sala de aula” (ROUSSEAU, 1999, p. 140). O jovem deve ser cuidado, para que possa cuidar de si – e não cuidado diretamente, como uma coisa sob o controle de um sujeito. Por isso, aquilo que ele faz quando não está em sala de aula, tem valor educativo tanto quanto o que faz na presença do educador.

Mas além de cultivar o amor pelas virtudes, oferecendo ocasiões para que o jovem se exercite na prática do bem; além de utilizar-se uma linguagem mais afeita ao gosto que à razão pura; o mais importante na educação do gosto do jovem é a busca por não afastá-lo ainda mais da natureza, nem dos gostos que ele já desenvolveu, de modo a não proliferar suas paixões e, com isso, sua busca por prazeres inalcançáveis para ele, que apenas trarão sofrimento e o afastarão da própria virtude:

Retorno, então, ao meu método e digo: quando a idade crítica se aproxima, ofereci aos jovens espetáculos que os moderem, e não espetáculos que os excitem; despistai sua imaginação nascente com objetos que, longe de pôr fogo em seus sentidos, reprimam sua atividade. Afastai-o das grandes cidades, onde os enfeites e a imodéstia das mulheres apressam e antecipam as lições da natureza, onde tudo lhes mostra prazeres que só devem conhecer quando souberem escolhê-los. Levai-os de volta às suas primeiras moradas, em que a simplicidade do campo deixa as paixões de sua idade desenvolverem-se menos rapidamente; ou, se o gosto pelas artes ainda os prende à cidade, preveni neles, através desse mesmo gosto, uma ociosidade perigosa. Escolhei com cuidado suas companhias, suas ocupações, seus prazeres; mostrei-lhes apenas quadros tocantes, mas modestos, que os comovam sem os seduzir e alimentem sua sensibilidade sem lhes perturbar os sentidos (ROUSSEAU, 1999, p. 301–302).

Talvez esta apresentação da educação pelo gosto esteja incompleta, mas o que se disse é suficiente para a consecução de nosso objetivo, que foi apresentar a diretriz, não o sistema de educação do gosto, em Rousseau. Certamente, estudos mais detidos precisam ser realizados acerca deste tema.

A educação do gosto é o ponto culminante dessas diretrizes, completando-as no que diz respeito à educação filosófica, restando-nos após isso tratarmos apenas das avaliações. O processo avaliativo também é parte integral do processo educativo e também precisa ter um bom gosto e, por isso, ao desenvolvermos a última diretriz, faremos algumas observações a mais acerca do gosto.

2.2.6 A avaliação: observar o gosto e o reconhecimento da utilidade

A sexta diretriz específica dá normas para a avaliação do aprendizado: propõe que se estabeleça dois critérios para julgarmos os avanços do educando: 1) O gosto que o faz agir em uma direção específica; 2) O que ele reconhece como sendo útil para seu aprendizado.

A primeira tarefa do educador é promover o prazer no aprendizado: “O talento de instruir é fazer com que o discípulo encontre prazer na instrução” (ROUSSEAU, 1999, p. 329). Julgar se o aluno está desenvolvendo verdadeiro gosto pelo saber, é decisivo para podermos julgar não somente os saberes e habilidades já adquiridos, considerando se apenas é um esforço momentâneo para passar nas provas ou se é o enraizamento de uma busca pelo saber; mas também nos oportuniza julgar acerca daqueles saberes que o educando está apto a adquirir, por manifestar um interesse próprio no assunto, o que é vital para o planejamento das

aulas. Por outro lado, Rousseau também enfatiza a utilidade *reconhecida pelo educando*, em concordância com aquela *reconhecida pelo educador*, como *critério avaliativo*. O lema desta diretriz é: “Ninguém tem o direito, nem mesmo o pai, de ordenar à criança o que não lhe serve para nada” (ROUSSEAU, 1999, p. 77). Substituamos a palavra criança por educando e abarcaremos a juventude, conforme ocorre no contexto dos livros III e IV, os quais tratam do início e do desenvolvimento da juventude. Rousseau retoma em toda obra o critério da utilidade, assim como do gosto. Contudo, é preciso observar que não se trata do que nós consideramos ter bom gosto ou que seja útil, mas do que o educando assim é capaz de reconhecer.

Quanto ao gosto, uma passagem à qual já aludimos diz: “Cheio de entusiasmo, o mestre quer comunicá-lo à criança; acredita emocioná-la fazendo-a prestar atenção às sensações com que ele próprio se emociona. Pura bobagem! É no coração do homem que está a vida do espetáculo da natureza; para enxergá-lo, é preciso senti-lo!” (ROUSSEAU, 1999, p. 207). Rousseau se refere, nesta citação, à passagem da infância à juventude, de que trata o Livro III. Sua afirmação de que são as experiências da criança que permitem despertar seu sentimento, sem o qual não pode perceber, intelectualmente, a relação entre as coisas que percebe em si e no mundo, é um juízo geral, que atravessa toda teoria da educação rousseuniana, aplicando-se portanto, ao Livro IV e ao jovem a partir dos 15 anos.

Quanto à utilidade, o jovem tem uma noção própria do que pode ou não ser útil e bom, que o educador deve aprender a observar em suas avaliações: “Ele fará tudo o que sabe ser útil e bom. Nada fará além disso, e ele sabe que nada é útil e bom para ele se não convém à sua idade; ele sabe que seu primeiro dever é para consigo mesmo (...)” (ROUSSEAU, 1999, p. 332). Rousseau constrói uma hierarquia de utilidades, que partem do dever para consigo mesmo, mas que conduzem ao entendimento de uma utilidade que ultrapassa seu próprio interesse particular ou sua pessoa, para considerar a utilidade social de seus esforços, como sendo o resultado de uma boa educação: “(...) que aquilo que ele fizer não derive seu valor do trabalhador, mas da obra. Nunca toleremos que julguem seu trabalho a não ser comparando-o com o dos bons mestres. Seja seu trabalho estimado pelo próprio trabalho, e não porque tenha sido feito por ele” (ROUSSEAU, 1999, p. 260).

Em resumo, os critérios de avaliação, ao repousarem sobre o gosto e o reconhecimento da utilidade, por um lado imitam a natureza, que nos fez de tal forma que “(...) nosso desejo esteja sempre ao lado de nossa necessidade (...)” (ROUSSEAU, 1999, p. 181). Por outro, convida o educando a reconhecer a justiça da avaliação do professor, o que equivale a reconhecer a validade da lei a partir do qual ele é julgado: “O coração só recebe leis de si

mesmo; querendo prendê-lo, soltamo-lo; acorrentamo-lo deixando-o livre” (ROUSSEAU, 1999, p. 307). Um dos maiores benefícios de uma avaliação assim realizada, é não ameaçar desfazer o laço de companheirismo entre educador e educando, restabelecendo a hierarquia entre quem julga e pune, nem provocando rebeldia no educando, pois “(...) como já disse, não nos revoltamos contra a necessidade reconhecida” (ROUSSEAU, 1999, p. 197).

Deste modo, a avaliação não é somente um instrumento investigativo, pois é impossível que não interfira na própria efetivação do ensino, desempenhando portanto múltiplos papéis didáticos. Logo, a avaliação precisa ser reconhecida como instrumento didático, tanto quanto qualquer outro expediente utilizado pelo educador, para despertar o interesse e favorecer o aprendizado de seus alunos. Com isso, a avaliação deixa de ter um poder apenas pela sua força, para buscar ter também plena legitimidade, aos olhos do educando. Outra vantagem de assim avaliarmos, é o respeito que a observação do gosto e da utilidade reconhecida representa, diante da forma única pela qual cada educando constrói vínculos com seu educador e constrói seu aprendizado:

Cada espírito tem a sua forma própria, segundo a qual precisa ser governado, e é importante para o êxito de nossos trabalhos que se determine que ele seja governado dessa forma e não de outra. Homem prudente, considerai por longo tempo a natureza, observai bem vosso aluno antes de lhe dizer a primeira palavra; deixai primeiro o germe de seu caráter em plena liberdade para se mostrar, não o constranjais a seja o que for, para melhor vê-lo por inteiro (...) mas, se começardes a agir antes de saber o que é preciso fazer, agireis no acaso. Sujeito a vos enganardes, será preciso voltardes atrás. Estareis mais afastado do fim do que se tivésseis sido menos apressado para atingi-lo (ROUSSEAU, 1999, p. 92).

É esta cautela empregada por Rousseau desde a infância até a juventude que permite ao educador perceber o caminho tomado pelos gostos do educando, podendo perceber se ele encontra-se mais ou menos afastado da simplicidade natural e afetado pelos artifícios da sociedade. Isto é útil, uma vez que é dever do educador planejar suas aulas para favorecer a simplicidade originária de sentimentos; além disso, ao compreender melhor o que o educando reconhece como sendo útil para si próprio, em oposição ao que o educador unilateralmente pensaria sê-lo, tem-se a oportunidade de alimentar esses gostos e essas expectativas, que constituem seu horizonte e revelam o lugar que o educando espera ocupar na sociedade – o que é vital para quem tem por objetivo reconduzir o sujeito a si próprio, a seu autoconhecimento e ao cuidado de si. Tirando partido do pendor natural do educando para ampliar sua curiosidade, o educador não cuida diretamente do educando, mas cuida de seu

cuidado de si. E para isso, o processo avaliativo é tão importante quanto a observação do aluno. Tal avaliação, por considerar a construção da autonomia afetiva e intelectual do jovem, está atenta ao que Rousseau chama de nossa “vocação comum”, que   ser homem, e cuja lei se encontra escrita em nossos cora es (ROUSSEAU, 1999, p. 14).

A permanente tensão entre uma educa o para a sociedade e outra para a vida,   resolvida por Rousseau enfatizando a educa o que humaniza, ou seja, que educa para a condi o humana, antes de pensar numa especializa o: “Nosso verdadeiro estudo   o da condi o humana. Aquele de nós que melhor souber suportar os bens e os males desta vida  , para mim, o mais bem educado (...)” (ROUSSEAU, 1999, p. 14). Sendo que a avalia o, enfatizamos, não recai nos conteúdos aprendidos, mas nos gostos e no reconhecimento do que lhe   útil, evitando julgar o jovem mas conduzindo-o a julgar a qualidade de seus esforços, o educador o ajuda a obter recursos internos para o salto que ele precisa dar, entre seus sentimentos particulares e a vontade geral que reconhece existir, no interesse coletivo de toda sociedade e g nero humano. Além disso, exercitando o educando naquilo que desperta seu gosto e reconhecimento de utilidade, se exercita sua autonomia intelectual e moral:

Obrigado a aprender por si mesmo, usa a sua razão e não a de outrem; pois, para nada dar   opinião,   preciso nada dar   autoridade, e a maioria de nossos erros prov m muito menos de nós do que dos outros. Desse exercício contínuo deve resultar um vigor de espírito semelhante ao que o corpo ganha com o trabalho e a fadiga. Outra vantagem   que avançamos proporcionalmente às nossas forças. Assim como o corpo, o espírito s  carrega o que pode carregar. Quando o entendimento se apossa das coisas antes de depositá-las na memória, o que extrai delas em seguida   dele. Ao passo que, sobrecarregando a memória sem saber, corremos o risco de nunca tirar dela o que seja nosso (ROUSSEAU, 1999, p. 268).

Encerramos essa apresenta o da última diretriz particular, enfatizando que, com ela, culmina o esforço enunciado no início do *Emílio*, de observar uma educa o voltada para as fases do desenvolvimento, distinguindo suas inclina es e progressos naturais (ROUSSEAU, 1999, p. 13). Além disso, também se evita o que Rousseau chama de “mania professoral”: “Nossa mania professoral e pedantesca   de sempre ensinar às crianças o que aprenderiam muito melhor por si mesmas, e esquecer o que só nós lhes poderíamos ensinar” (ROUSSEAU, 1999, p. 66). Quando o foco do educador recai naquilo o que se deseja que o educando aprenda, e não no estudo do que ele está apto a aprender, mediante seus gostos e reconhecimento da utilidade, não temos como julgar a diferença entre o que ele pode aprender por si mesmo, e o que depende de nós. Neste caso, nossas li es se tornam pouco proveitosas.

Ao reconhecermos como o educando aprende e o que aprende por si mesmo, estaremos mais aptos a planejar nosso ensino para ajudá-lo naquilo que ele não poderia fazer por si próprio.

3 FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: CONSELHOS DE PRUDÊNCIA

Este capítulo se dividirá em duas partes: a primeira é dedicada à descrição dos métodos que utilizamos para sua consecução. A segunda é a apresentação do metatexto, que resultou da mistura do método (auto)biográfico e da análise textual discursiva, e no qual se efetivou uma confrontação crítica, entre as diretrizes inspiradas em Rousseau e nossas experiências de formação e docência. A terceira parte, por fim, apresenta os *Conselhos de prudência para a filosofia no Ensino Médio*, inferidas a partir do metatexto.

3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Esta pesquisa é composta de um conjunto de métodos, em que se destaca o método (auto)biográfico, como forma de obtenção de dados e aperfeiçoamento da formação do autor desta dissertação. Não fizemos uma pesquisa quantitativa, interessada em *medições*, mas sim qualitativa, interessada em outras formas de *mediações*. Nos interessaram as mediações entre a singularidade de uma narrativa autobiográfica e a busca mais geral de leis universais para os fenômenos sociais, como os almejados pelo positivismo. Acreditamos que é nas mediações entre o singular e o universal, que reside a superação da visão ingênua pela visão crítica. Não se trata aqui de apresentar definições de pesquisa qualitativa ou classificações, mas apenas as origens, as finalidades e algumas características da pesquisa qualitativa. Triviños afirma que tal abordagem surgiu a partir da antropologia:

Todos os autores, ao que parece, compartilham o ponto de vista de que a pesquisa qualitativa tem suas raízes nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos, primeiro e, em seguida, pelos sociólogos em seus estudos sobre a vida em comunidades. Só posteriormente irrompeu na investigação educacional (...) A tradição antropológica da pesquisa qualitativa faz com que esta seja conhecida como *investigação etnográfica*. E pode-se dizer que, às vezes, se usam indistintamente ambas as expressões para referir-se a uma mesma atividade (TRIVIÑOS, 1987, p. 120).

Triviños não compactua com a ideia de que toda pesquisa qualitativa é uma etnografia, contudo, esta familiaridade é muito esclarecedora. Podemos entender que com o método

específico da (auto)biografia, busca-se em certa medida a realização de uma etnografia em sentido amplo, pois é uma etnografia de si, ou uma etnografia mnemônica.

Outro detalhe interessante, é que a abordagem qualitativa surgiu com uma perspectiva funcionalista e estrutural-funcionalista, com raízes no positivismo. Triviños refere-se a Bronislaw Malinowski (1884-1942) que, segundo o autor “(...) ainda se esforçava na interpretação e explicação das realidades culturais que estudava buscando leis com validade generalizada” (TRIVIÑOS, 1987, p. 125). A partir da década de 1970, outras concepções teóricas adotaram e prestaram as maiores contribuições a esta abordagem, sendo as principais a teoria fenomenológica e a teoria materialista-histórica: “As posições qualitativas baseiam-se especialmente na fenomenologia e no marxismo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 117). Para Bogdan e Biklen (1994), as investigações qualitativas têm cinco características que as distinguem:

1) Pesquisa em ambiente natural e tendo o pesquisador como instrumento:

Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal (...) mesmo quando se utiliza o equipamento, os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contato directo. Além do mais, os materiais registrados mecanicamente são revistos na sua totalidade pelo investigador, sendo o entendimento que esse tem deles o instrumento-chave de análise (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-48).

Triviños comenta que este “ambiente natural”, ao qual os autores acima remetem, se vincula a “(...) realidades sociais maiores. O pesquisador é importante à medida que não esquece esta visão ampla e complexa do real social” (TRIVIÑOS, 1987, p. 128). Ou seja, a ideia de “ambiente natural” se vincula a uma interpretação que compromete o pesquisador com os resultados obtidos, de forma a tornar inseparável o elemento objetivo e subjetivo que se fundem, mediante a intersubjetividade.

2) Caráter descritivo: “A *investigação qualitativa é descritiva*. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números (...) Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Triviños também concorda com o caráter descritivo das pesquisas qualitativas, afirmando que enquanto na perspectiva teórica fenomenológica, essa descrição visa a interpretação do fenômeno em contexto, de forma lógica e consistente (TRIVIÑOS, 1987, p. 128), no caso do materialismo histórico, chamado por ele de histórico-estrutural, a dialética “(...) parte também da *descrição* que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência” (TRIVIÑOS,

1987, p. 129), indo além da compreensão e buscando explicar sua origem, relações, mudanças e consequências para o ser humano.

3) A prioridade é conferida ao processo e não ao resultado: “*Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos (...)*” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49) e também: “Este tipo de estudo foca-se no modo como as definições (as definições que os professores têm dos alunos, as definições que os alunos têm de si próprios e dos outros) se formam (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). O foco no processo se expressa também pelo interesse pelo modo como se aprende, invés de interesse pelo que é aprendido, ou seja, pelo conteúdo.

4) Tendência ao método indutivo: “Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Estes autores enfatizam que o método dedutivo investiga a realidade de cima (as ideias) para baixo (as experiências), as teorias qualitativas são desenvolvidas de baixo para cima, partindo das experiências para chegar às ideias. Para Antonio Carlos Gil, é graças ao método indutivo que as ciências sociais abandonaram a postura especulativa, em função da observação, passando da definir-se “(...) técnicas de coleta de dados e elaborados instrumentos capazes de mensurar os fenômenos sociais” (GIL, 2008, p. 11). Recordamos que também Rousseau no *Emílio* pretendeu desenvolver deste modo sua teoria da educação: “O que me torna mais positivo e, segundo creio, mais desculpável por sê-lo é que, em vez de me entregar ao espírito de sistema, concedo o mínimo possível ao raciocínio e só confio na observação. Não me baseio no que imaginei, mas no que vi” (ROUSSEAU, 1999, p. 338). É inegável a semelhança entre a filosofia de Rousseau e a abordagem qualitativa, especialmente quando consideramos o método (auto)biográfico, uma vez que a autobiografia foi recorrente em sua construção filosófica.

5) Busca do significado: “*O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas*” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Isto, como vimos antes, se vincula à origem das pesquisas qualitativas na etnologia, ramo das ciências sociais que investiga a cultura. Esta perspectiva não é estranha à perspectiva teórica neo-kantiana, que tem guiado nossa investigação, pois o próprio Ernst Cassirer, em *Antropologia Filosófica*, já definia o homem como “*animal symbolicum*” (CASSIRER, 1977, p. 51), apontando para a importância ontológica que a relação entre ser humano e signos apresenta para a própria definição do ser humano. Tal definição tem como consequência

pensarmos o ser humano não mais em termos de essência eterna, mas sim em termos funcionais.

(...) se existe alguma definição da natureza ou “essência” do homem, só pode ser compreendida como funcional, não como substância (...) A característica notável do homem, a marca que o distingue, não é sua natureza metafísica ou física – mas seu trabalho. É este trabalho, o sistema das atividades humanas, que define e determina o círculo de “humanidade”. A linguagem, o mito, a religião, a arte, a ciência, a história são os constituintes, os vários setores desse círculo. Uma “filosofia do homem” seria, portanto, uma filosofia que nos desse a visão da estrutura fundamental de cada uma dessas atividades humanas, e que, ao mesmo tempo, nos permitisse compreendê-las como um todo orgânico (CASSIRER, 1977, p. 116).

Retornando às características da pesquisa social, Bogdan e Biklen afirmam que nem todas as pesquisas qualitativas trazem todas as cinco características presentes: “A questão não é tanto a de se determinada investigação é ou não totalmente qualitativa; trata-se sim de uma questão de grau” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47).

A pesquisa que agora apresentamos teve um propósito exploratório e, portanto, “(...) tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p. 27). O objetivo de uma pesquisa exploratória é obter uma visão geral e aproximativa: “Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” (GIL, 2008, p. 27). Julgamos que esta pesquisa pode ter um caráter heurístico, não somente para o próprio autor em sua práxis, mas para outras pesquisas futuras e outros pesquisadores, que se verem interessados em seu aprofundamento.

Ao longo de toda esta dissertação utilizamos a pesquisa bibliográfica a partir de obras que dialogam com Ernst Cassirer e a tradição neo-kantiana por este representada. A partir desta tradição bibliográfica que, a nosso ver, resgata a integridade e espírito da obra de Rousseau, nos posicionamos criticamente, a partir da filosofia da práxis. Com este terceiro capítulo juntamos dois novos procedimentos técnicos, o método (auto)biográfico e o método analítico textual discursivo (ATD). Partindo desta descrição, passemos agora às considerações metodológicas e técnicas mobilizadas pela pesquisa.

3.1.1 Aspectos metodológicos da pesquisa qualitativa

É comum vermos as palavras metodologia e método serem tomadas como sinônimo, o que é um erro, pois a metodologia é “(...) uma disciplina que estuda os métodos” (THIOLLENT, 2011, p. 32). Por isso, a metodologia está relacionada ao debate epistemológico e à filosofia da ciência. Além de estudar métodos, a metodologia também é compreendida como o modo adotado, por um pesquisador, pela qual ele procura fundamentar a condução da pesquisa: “Neste sentido, a metodologia pode ser vista como conhecimento geral e habilidade que são necessários ao pesquisador para se orientar no processo de investigação, tomar decisões oportunas, selecionar conceitos, hipóteses, técnicas e dados adequados (THIOLLENT, 2011, p. 32). Os métodos são estratégias voltadas para o raciocínio geral ou para as práticas singulares. Já a metodologia é o raciocínio acerca das escolhas de método, em função dos objetivos, possibilidades, resultados já obtidos e limites.

Adotamos a definição de Antonio Carlos Gil: “Pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento” (GIL, 2008, p. 28). Os métodos são ainda um “(...) conjunto de procedimentos suficientemente gerais, para possibilitar o desenvolvimento de uma investigação científica ou de significativa parte dela” (GIL, 2008, p. 16). Gil distingue os métodos que proporcionam *bases teóricas e lógicas* e métodos que indicam *meios técnicos da investigação*. Nem todos os métodos adotados numa pesquisa são da mesma natureza e, antes de se pensar sobre os métodos mais técnicos, é preciso refletirmos acerca dos métodos mais teóricos, que fornecem o contexto no qual os métodos técnicos ganham sentido.

São exemplos de métodos que proporcionam bases lógicas os métodos: “dedutivo, indutivo, hipotético-dedutivo, dialético e fenomenológico. Cada um deles vincula-se a uma das correntes filosóficas que se propõem a explicar como se processa o conhecimento da realidade” (GIL, 2008, p. 09). São exemplos de métodos que indicam meios técnicos à investigação empírica: o experimento controlado; a observação; a pesquisa-participativa; a pesquisa-ação; o método (auto)biográfico etc. Nas ciências sociais é comum a utilização de diferentes métodos deste tipo em uma mesma pesquisa: “Com frequência, dois ou mais métodos são combinados. Isto porque nem sempre um único método é suficiente para orientar todos os procedimentos a serem desenvolvidos ao longo da investigação” (GIL, 2008, p. 15).

O método (auto)biográfico pode ser entendido como uma forma restrita de pesquisa-ação: “Situando a pesquisa (auto)biográfica dentro da pesquisa qualitativa, podemos considerar que a abordagem remete à pesquisa-ação-formação. Como estratégia, ela se utiliza da narrativa e seu objetivo é estudar os indivíduos mediante os processos de biografização”

(SANTOS; ESTEVAM; MARTINS, 2018, p. 48). Gamboa cita alguns exemplos de métodos teóricos e sua relação com métodos técnicos, que nos ajuda a pensar no lugar da pesquisa (auto)biográfica realizada neste escrito, em relação aos métodos teóricos:

(...) as pesquisas com abordagens fenomenológico-hermenêuticas utilizam técnicas não quantitativas como entrevistas, depoimentos, vivências, narrações, técnicas bibliográficas, histórias de vida e análise do discurso, e as pesquisas com abordagens crítico-dialéticas, além das anteriores, utilizam técnicas historiográficas, a "pesquisa-ação" e a "pesquisa participante" (GAMBOA, 1998, p. 115).

A pesquisa autobiográfica recebeu forte aporte do método teórico fenomenológico na segunda metade do século XX. Contudo, há uma tradição que passou a vincular esse tipo de pesquisa à pesquisa-ação e, com isso, aproximaram-se mais facilmente da filosofia da práxis. E é este caminho que pretendemos seguir na presente dissertação.

As pesquisas com abordagens crítico-dialéticas criticam fundamentalmente a visão estática da realidade implícita nas anteriores abordagens. Visão esta que esconde seu caráter conflitivo, dinâmico e histórico. A racionalidade crítica, presente nessa abordagem, busca desvendar não apenas o "conflito das interpretações", mas o conflito de interesses que determinam visões diferenciadas de mundo. Essas pesquisas manifestam um "interesse transformador" das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança (GAMBOA, 1998, p. 117).

Mais do que a busca por desvendar os significados que existem na mente dos atores sociais, a pesquisa crítico-dialética destaca o “dinamismo da práxis transformadora dos homens como agentes históricos” (GAMBOA, 1998, p. 117).

Na abordagem fenomenológico-hermenêutica, a visão existencialista vê o ser humano como projeto inacabado e em relação com o mundo e os outros. Na educação, enfatiza-se o diálogo entre educador e educando como forma de superar percepções ingênuas, ajudar na conscientização e na expansão do seu “ser mais”. Nas abordagens crítico-dialéticas, a ênfase recai no ser social e histórico do homem, e a educação é vista como “(...) uma prática inserida no contexto das formações sociais, resultante de suas determinações econômicas sociais e políticas e colocada no âmbito da superestrutura, junto com outras instâncias culturais, para a reprodução da ideologia dominante” (GAMBOA, 1998, p. 126).

Gamboa menciona uma outra aplicação do método crítico-dialético à educação, segundo a qual “(...) a educação também é espaço da reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formações sociais” (GAMBOA, 1998, p. 126). Julgamos que ambos pontos de vista se complementam, pois se a educação está inserida na história social, isto se reflete na própria educação, como espaço em que as contradições desta história social se reproduzem e as novas formações sociais se geram.

O último aspecto metodológico a ser considerado é a articulação entre as *Diretrizes inspiradas em Rousseau* gerais e as particulares, e nossa experiência prática presente no material biográfico. Trata-se do problema de como se relaciona o geral e o particular, o abstrato e o concreto, a partir da filosofia da práxis. Há uma infinita distância entre o singular e o universal, que seria intransponível se o ser humano não se apropriasse da realidade através de processos de totalização e de conhecimentos totalizantes, avançando de forma não linear:

(...) toda verdade parcial só assume seu verdadeiro significado por seu lugar no conjunto; da mesma forma, o conjunto só pode ser conhecido pelo progresso no conhecimento das verdades parciais. A marcha do conhecimento aparece, assim, como perpétua oscilação entre as partes e o todo que se devem esclarecer mutuamente (GAMBOA, 1998, p. 24).

A função epistemológica do conceito de totalidade é entender o conhecimento como um modo pelo qual o ser humano se apropria do mundo, mediante dois elementos, o sentido subjetivo e o sentido objetivo. O ser humano sempre “(...), vê ou escuta mais do que aquilo que percebe imediatamente. Essa percepção ou construção de sentidos, por meio dos quais o homem se apropria da realidade e descobre o sentido dela, são fruto das condições histórico-sociais que determinam essa percepção” (GAMBOA, 1998, p. 25–26). Além desses aspectos metodológicos, Gamboa ressalta o caráter ontológico da categoria de totalidade: “A realidade é uma totalidade concreta (...) A totalidade concreta significa um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de autocriação e não um conjunto de fatos e aspectos da realidade” (GAMBOA, 1998, p. 27). A totalidade concreta, não sendo o mesmo que a totalidade dos fatos existentes, não propõe conhecer todos os fatos e aspectos da realidade, o que é impossível. Mas através deste conceito, a teoria da realidade e do conhecimento da realidade se igualam dialeticamente como totalidade concreta.

Assim, ao construirmos as *Diretrizes inspiradas em Rousseau* a partir do que inferimos na filosofia de Rousseau, procuramos partir das questões mais gerais para as mais

particularmente ligadas à atividade prática docente, apresentando assim uma apropriação da reflexão rousseauiana e acerca de nossa experiência, na forma de uma compreensão totalizante do fenômeno educativo.

Apresentadas as questões metodológicas pertinentes a esta pesquisa, como a compatibilidade entre filosofia da práxis e o (auto)biográfico, passaremos agora a detalhar nossos procedimentos técnicos de coleta de dados e sua análise.

3.1.2 Aspectos metodológicos e técnicas da pesquisa (auto)biográfica e ATD

Utilizamos dois métodos conjugados para produção de dados, sua organização e interpretação, que são o método (auto)biográfico, e a análise textual discursiva. Sendo que ambos os métodos serão utilizados conjuntamente.

O método (auto)biográfico, também denominado “narrativa de formação” (CHENÉ, 2014), “biografia educativa” e “estudo biográfico” (DOMINICÉ, 2014a), entre outros nomes, é mais conhecido no Brasil pela expressão utilizada na capa de uma publicação portuguesa, que compilou textos de diferentes autores, denominada *O método (auto)biográfico e a formação* (1988), organizados por António Nóvoa e Matthias Finger (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 16). Como nosso interesse maior está no método que seguimos no presente estudo, não entraremos no mérito dessas diferenças.

O método da análise textual discursiva é “(...) uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso. Existem inúmeras abordagens entre estes dois polos (...)” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118). Por um lado a ATD procura interpretar os significados atribuídos ao texto pelo autor; por outro, foca nas condições pelas quais um texto é produzido.

Procuraremos responder a duas questões: 1) Qual o propósito que nos leva ao método (auto)biográfico e análise textual discursiva, como mediadores de uma reflexão sobre o coração, o ensino de filosofia e a prudência necessária? 2) Quais os procedimentos utilizados?

1) O propósito fundamental desta parte da pesquisa é dar curso a uma reflexão, com o objetivo final de apontar pontos sensíveis, dificuldades, tendo em mente um ensino de filosofia possa aproveitar as manifestações do coração em proveito da razão.

Primeiro, o que é o método da pesquisa (auto)biográfica?

De maneira específica, a pesquisa (auto)biográfica pode ser entendida como estratégia de investigação qualitativa, a partir das narrativas das histórias de vida dos grupos humanos, sua leitura de mundo, seus sentimentos, percepções e interações com o contexto social em que estão situados (SANTOS; ESTEVAM; MARTINS, 2018, p. 47).

Ao refletirmos acerca de um relato autobiográfico, procuramos ampliar a consciência do seu autor, acerca de sua própria práxis, destacando os “momentos gargalo”, que exigiram reposicionamento diante das escolhas tomadas, visando a superação de obstáculos. Com isso, o método (auto)biográfico é, simultaneamente, um método de pesquisa social qualitativa, e um método de formação. “A impossibilidade de separar a investigação e a formação é um dos temas centrais (...) no qual a utilização do método biográfico em ciências da educação se tem revelado estimulante” (FINGER; NÓVOA, 2014, p. 23).

A perspectiva metodológica em que o método (auto)biográfico se fundamenta surgiu no final do século XIX, na Alemanha, com o propósito de ser alternativa ao positivismo na sociologia, e ganhou aplicação sistemática entre os anos 1920 e 1930, pela Escola de Chicago, nos EUA (FINGER; NÓVOA, 2014, p. 20). Mas a forma contemporânea assumida pelo método está relacionado a transformações na concepção de pesquisa, com a crescente crítica ao positivismo e às concepções tradicionais, que haviam expulsado o “sujeito” da investigação. Nas últimas duas décadas do século XX, assistiu-se ao “retorno do sujeito”, entendido agora como o autor, o ator, o agente social ou o personagem da própria história:

Essa mudança, que se convencionou denominar de “giro linguístico” ou “giro discursivo”, está alicerçada numa inversão das relações entre pensamento/cognição e linguagem. A linguagem deixa de ser concebida, unicamente, como instrumento de expressão do pensamento para ser entendida como fator estruturante das visões de mundo, um modo de perspectivar a realidade (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 09).

A autobiografia como método de formação de formadores põe em primeiro plano o conceito de formação: “A entrada da formação na reflexão educativa é tardia e fez-se pela porta de serviço da formação profissional, forma ‘inferior’ da educação. Mas adquire rapidamente um lugar central (...)” (PINEAU, 2014, p. 92–93). Pineau, segundo Dominicé, adota a perspectiva defendida pelo movimento de Educação Permanente (DOMINICÉ, 2014a, p. 136). Assim, entende-se a ênfase original da pesquisa (auto)biográfica, na educação de adultos, e em especial na formação de professores. Por isso, um dos propósitos de uso do

método (auto)biográfico nesta pesquisa, é contribuir para nossa própria formação, visando a transformação de nossa visão acerca do ensino escolar de filosofia, com o aprofundamento da reflexão rigorosa e dirigida ao concreto. Entende-se que, ao formularmos os *Conselhos de Prudência*, estaremos ensaiando uma nova conduta, diante do ensino de filosofia e de nossos educandos – conduta esta baseada na reflexão rigorosa e aprofundada, porém em estágio inicial e em progresso.

Mas agora temos que responder: qual o propósito da análise textual discursiva, para nossa reflexão autobiográfica? A conjugação do método (auto)biográfico e da análise textual discursiva (ATD) não é novidade: “(...) o ciclo da ATD, composto pela unitarização, categorização e metatexto, representa um conjunto de técnicas intuitivas que proporciona o incurso na história de vida e dela extrai importantes descobertas para a pesquisa na área educacional (...)” (ROCHA; HENRIQUE; CAVALCANTE, 2022, p. 159). Tendo ambos os métodos compatibilidade com a pesquisa qualitativa, com a hermenêutica fenomenológica mas também com o raciocínio dialético, o método da ATD tem o propósito de acrescentar, principalmente, criatividade ao processo reflexivo.

2) Por quais procedimentos próprio do método (auto)biográfico, esta pesquisa pretende realizar seus propósitos?

Há grande diversidade de abordagens, temáticas, correntes teóricas ligadas à autobiografia, que tem aparecido no Brasil (SANTOS; ESTEVAM; MARTINS, 2018, p. 51), sendo várias as estratégias e procedimentos que convém ao método (auto)biográfico, como fica claro pela realização de cada novo Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), realizado desde 2004²⁰:

A cada edição emergem interesses renovados pela utilização e apropriação de princípios e domínios da pesquisa (auto)biográfica como método de investigação e dispositivo de pesquisa-formação, com base em diversos modos de grafias (escritas) da vida (bios). Destacam-se nesse repertório de gêneros: os memoriais, romances pedagógicos, cartas, oficinas biográficas, entrevistas narrativas, videobiografias, fotobiografias, *webgrafias* ou escritas virtuais, fontes documentais, documentação narrativa de experiências pedagógicas, ateliês biográficos de projetos, análise de impressos pedagógicos, enquanto objetos propícios e fecundos para os estudos e desenvolvimento do movimento (auto)biográfico (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 22).

20 O último realizado foi o IX Congresso Internacional de Pesquisa (auto)biográfica, que ocorreu entre os dias 21 e 24 de setembro de 2020, na Universidade de Brasília.

Outras técnicas e estratégias podem ser utilizadas: “Salientando a importância de remeter à memória como fonte de análise e produção de material” (SANTOS; ESTEVAM; MARTINS, 2018, p. 49). As narrativas biográficas escolhidas podem ser de dois tipos: a) materiais biográficos primários, recolhidos diretamente por um investigador, numa relação de interação primária; e b) os materiais biográficos secundários, contando com correspondências, fotografias, narrativas, testemunhos escritos, documentos oficiais, expressões verbais, recortes de jornal etc. “O método biográfico tradicional prefere os materiais secundários (mais objetivos) aos materiais primários e reconduz sistematicamente os segundos aos primeiros. Apesar dessa renúncia epistemológica, conserva um valor de ruptura (...)” (FERRAROTTI, 2014, p. 40). Contudo, parte do valor heurístico do método (auto)biográfico não é explorado, na ausência de interação entre um pesquisador e um autonarrador.

Em nosso caso, não há um relacionamento primário entre um pesquisador e um autor, enquadrando-se a narrativa biográfica na categoria de material biográfico secundário. Mas é pertinente a observação de que, mesmo neste caso, o caráter de uma interação não está totalmente ausente, precisando ser valorizado.

No caso da narrativa autobiográfica, o autor e o espectador estão reunidos na mesma figura. Mesmo assim, garante-se o aspecto relacional visto que o eu é formado por vários “eus” e o “outro”, não se nasce sujeito, se constitui um. O si mesmo é marcado pela fluidez, é marcado por um passado, um presente e um futuro que se entremeiam (três tempos: passado-presente; presente-presente; futuro-presente) e se atualizam, uma vida em aberto, na qual o inesperado faz parte e a (re)leitura é permitida (MARQUES; SATRIANO, 2017, p. 374).

Neste caso, chama-se a atenção para o fato de que não existe uma relação objetiva de narração de fatos, uma vez que, na multiplicidade de “eus” que emergem do narrado: “O narrado ultrapassa a mensagem intencional e transmite mais do que a consciência percebe” (MARQUES; SATRIANO, 2017, p. 377). Portanto, mesmo um relato solitário é ainda uma ação social, dirigida a outros.

Na produção ou seleção desses relatos biográficos, alguns princípios precisam ser observados. Nóvoa (2014) propõe que uma ideia guia, ligada aos pressupostos e objetivos da pesquisa, possam ajudar a organizar nossas memórias ou descrever o percurso da vida: “Não se pode evocar tudo. Tem que se fazer uma seleção: procuremos que ela seja o menos arbitrário possível” (NÓVOA, 2014, p. 164). Aqui, é importante termos sempre em vista o atendimento aos objetivos da pesquisa, como critério fundamental a ser considerado. Em

nosso caso, o objetivo de subsidiar uma reflexão que possa resultar em *Conselhos de prudência*, para a integração do coração no ensino escolar de filosofia, para o Ensino Médio.

Uma vez obtido o relato biográfico, este deve ser submetido à organização de um corpus a ser analisado de forma criteriosa. Em seguida, este material precisa ser analisado. Não é nossa intenção repetir, sem um propósito próprio, as etapas utilizadas em outras pesquisas. Portanto, nos inspiramos de forma livre na sugestão acima, ao mesclá-las com os ciclos de análise textual discursiva, que descreveremos:

O ciclo de ATD tem três etapas, denominadas unitarização, categorização e metatexto. Na unitarização, cada texto analisado é fragmentado em unidades de sentido, que decompõem o todo, trazendo o caos à interpretação original. Na categorização, essas unidades são reunidas em diferentes conjuntos, que podem ser compostos de diferentes subconjuntos em quantos níveis se queira, sendo cada conjunto correspondente a afinidades temáticas ou de significado, que revelam categorias emergentes. Essas unidades também podem ser agrupadas em função de categorias à priori. Por fim, a construção do metatexto será a materialização da reflexão sobre a práxis docente, no ensino de filosofia, mediado pelos métodos conjugados.

É do metatexto que se espera extrair indicações acerca da prudência necessária, à integração do coração no ensino escolar de filosofia, para turmas do Ensino Médio. Para isso, conta-se com o poder de imersão no texto, que a ATD propõe: “Concretizar uma análise textual é mergulhar no rio da linguagem, movimentar-se nele, assumir-se parte do meio. Por isso uma análise efetiva é contextualizada, o sujeito é parte do processo, sem possibilidade de objetividade e neutralidade do tipo positivista” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 123).

Para encerrar esta parte metodológica e técnica do capítulo apresentaremos a seguir as etapas que a presente pesquisa qualitativa seguirá no recolhimento, processamento e análise dos textos autobiográficos.

3.1.3 Etapas da pesquisa (auto)biográfica e ATD: a produção do Metatexto

O metatexto é parte dos resultados finais da presente pesquisa, junto com os *Conselhos de prudência*, pois referindo-se ao mesmo tempo a Rousseau e à experiência autobiográfica, permite seu confronto e o desenvolvimento de reflexões teóricas. Nesta pesquisa, a produção do metatexto constitui cinco etapas.

Etapa 1 – Organização dos textos autobiográficos a serem analisados: escolhemos analisar 21 trechos do texto *Entre a dominação e a liberdade: uma proposta para o ensino escolar de filosofia*, publicado pelo autor desta dissertação na revista *Prisma21* em 2020.

A escolha deste texto deveu-se primeiro ao fato de que há uma semelhança entre o propósito do artigo e desta dissertação, o que não significa identidade, pois também há muitas diferenças na sua concepção e execução. O artigo oferece-nos um retrato de como a problemática do ensino escolar de filosofia e da relação entre educador e alunos, era pensada no início do mestrado. A existência deste testemunho reflexivo anterior oferece a oportunidade de superação e aprofundamento de nossa reflexão, acerca da atividade prática docente, o que potencializa o caráter formador da pesquisa (auto)biográfica.

Em segundo lugar, a escolha do texto deveu-se a ter sido produzido antes de conhecermos as técnicas da pesquisa (auto)biográfica e ATD, o que significa não haver interferência das técnicas na produção do artigo e na concepção do autor. Esta concepção se volta para a realidade, sem imaginar naquela altura, que seria útil no mesmo mestrado que mal se iniciara. Isto acrescenta distanciamento crítico ao autor que, por ter realizado outros estudos e feito outras reflexões desde então, já não é o mesmo e não tem os mesmos compromissos subjetivos.

Em terceiro lugar, a presença de trechos autobiográficos no referente artigo é marcante, realizando-se nele um verdadeiro memorial da experiência de formação e docência, elencando as principais dificuldades percebidas e reflexões em busca de soluções adequadas ao ensino escolar de filosofia.

Em quarto lugar, por tratar-se de publicação em revista especializada em filosofia, e por contar com a orientação informal do prof. Me. José Belizário Neto (UFAM), em sua produção não faltou diálogo, o que amplia o caráter intersubjetivo da pesquisa (auto)biográfica.

Por fim, como o artigo encontra-se hospedado na internet, em link fornecido na bibliografia ao fim da dissertação, a consulta ao texto integral é facilitada para todos que se interessarem por sua leitura integral. Isso também nos facilitará a citação do artigo na produção do metatexto.

Após justificada a escolha do artigo como fonte autobiográfica, apresentaremos agora duas partes do artigo que ajudam a compreender o contexto e o propósito com que foram

21 “PRISMA é uma revista eletrônica do Departamento de Filosofia, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, que visa a publicação de artigos, resenhas e traduções nas mais diversas áreas da pesquisa filosófica.” Site: <<https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/prisma/about>> Acesso: 07/12/2022.

redigidos. Primeiro apresentamos o resumo que abre o artigo, para em seguida apresentar os onze *Princípios orientadores da ação*, que resultaram de sua argumentação:

Elemento contextual 1 – Resumo do artigo:

Ao situar a problemática a partir da trajetória pessoal, o presente artigo traz reflexões acerca da história da escola e da pedagogia, da relação entre escola e bullying, e da possibilidade de um ensino para a liberdade, a começar pela proteção dos estudantes das tendências autoritárias, presentes nas escolas desde suas origens históricas. Em seguida, define-se um caminho próprio para o ensino de filosofia que preze pela criação de um espaço seguro e estimulante para as elaborações dos estudantes, como sujeitos do seu aprendizado, até chegar aos princípios voltados para a relação professor-estudante, terminando com a descrição de como tais princípios foram aplicados no início do ano escolar, por um curto período, antes que as aulas fossem interrompidas por causa da pandemia de Covid-19 (OLIVEIRA, 2020, p. 78).

Elemento contextual 2 – Princípios orientadores da ação:

Constituindo originalmente o resultado da reflexão dos itens 1 e 2 do artigo, estes *Princípios* aparecem na metade do item 3. O interesse para a presente dissertação vem do fato destes *Princípios* serem a primeira incursão numa busca por normas, capazes de orientar a práxis docente no ensino de filosofia. Na presente dissertação, esta busca continuou com a apresentação das *Diretrizes inspiradas em Rousseau para o ensino filosófico mediante a educação do coração* (segundo capítulo desta dissertação); e pelos *Conselhos de prudência para o ensino de filosofia no Ensino Médio*, resultantes do confronto entre as *Diretrizes inspiradas em Rousseau* e a experiência docente.

Princípios orientadores da ação:

1 - Falar o mínimo possível e ser em tudo discreto, objetivo. Ser simples e bastante gentil, responder sempre o que perguntado de forma direta e com poucas palavras. 2 - Interessar-se pelos gostos dos estudantes, pelo que ouvem, assistem, leem, fazem, e pelos seus talentos. Trazer esses elementos para o ensino. 3 - Dar sempre alternativas de atividades que permitam escolher fazer as que mais os atraíam, dando abertura para que eles tragam para a aula atividades que escolheram por conta própria e fora das opções oferecidas. 4 - Nunca ofendê-los, com palavras, atos, gestos, caras e bocas. Nunca debochar de suas fraquezas e erros, nunca repreendê-los em público. Jamais ameaçar com futuro ruim aos menos esforçados, tampouco prometer um futuro melhor aos estudiosos, pois o futuro do estudante não está em poder do professor prever, quer ele estude quer não. 5 – Aproveitar cada minuto em sala de aula, pois nada causa melhor impressão nos estudantes. Contudo, o tempo tem que convir em primeiro lugar a eles, e não ao professor. 6 – Não se deve manter os estudantes interessados mais pelas notas que pelos estudos. A melhor forma é ser liberal, recompensá-los prodigamente ou mesmo abolir as reprovações, preferindo

“motivá-los” pela atenção dada a uma tarefa bem feita, felicitando-os e honrando-os por seus esforços. 7 - Se a indisciplina impede a aula de acontecer, invés de aborrecer-nos é melhor que a aula termine sem qualquer constrangimento. Ou se muda de foco e busca envolvê-los em outra dinâmica, ou em caso de autêntico aborrecimento, declará-lo e interromper a experiência, sem fazer caso. Se nem sempre se pode salvar a aula presente, que ao menos não se comprometa as futuras. 8 – Deve-se construir as aulas expositivas a partir das ideias dos próprios estudantes, sem tentar inculcar-lhes ideias alheias. Façamos perguntas, deixemos que pensem e respondam no seu tempo. Se não ocorrer, mudemos de assunto sem repreendê-los. Coloquemos no quadro e debatamos *suas* ideias, anotando-as e convidando-os a fazer o mesmo, para retomá-las outro dia. 9 – Os temas a ser estudados devem ser escolhidos em função dos interesses dos estudantes, não da história da filosofia ou de temas que julgamos importantes, mas que não despertam interesse. Se ocorrer, melhor é admitir o erro e escolher outro assunto. 10 – É preciso interessar-se em trabalhar e pensar *com os estudantes*, não em transmitir o que pensou, se quisermos estabelecer uma verdadeira parceria entre professor e alunos. 11 – A última regra que proponho é nada pedir-lhes que seja inútil e resulte em mera obtenção de nota. Se queremos que eles levem a sério suas atividades, devemos começar nós mesmos por valorizá-las. E a melhor forma é produzir com eles algo que possa sair da sala de aula (OLIVEIRA, 2020, p. 92).

Etapa 2 – Tratamento do material biográfico escolhido e organizado: A segunda etapa é o início da reflexão acerca do material autobiográfico. Interroga-se acerca da formação e o ensino de filosofia. Tal etapa foi cumprida através de um exercício de escrita e reescrita, conduzindo a algumas primeiras ideias aprofundadas no metatexto. A etapa de reflexão inicial ocorreu simultaneamente ao recolhimento dos trechos autobiográficos, sua organização e primeira (re)leitura, e prosseguiu simultaneamente à etapa seguinte.

As próximas três etapas correspondem à inserção do método de análise textual discursiva (ATD), cujo ciclo visa acrescentar organização, profundidade e criatividade à interpretação do texto.

Etapa 3 – Unitarização: Nesta etapa os 21 trechos escolhidos foram quebrados em 103 pedaços menores, em que se conservava um único sentido específico, transcrito em outra linguagem, destruindo o sentido original do texto e imprimindo caos ao processo interpretativo.

Etapa 4 – Categorização: Nesta etapa os trechos unitarizados são reunidos em grupos por semelhança de significação e com propósito relacionado à pesquisa, ou seja, tratando da formação e do ensino de filosofia, produzindo com isso categorias emergentes. Em seguida, este texto autobiográfico e suas categorias emergentes foram reagrupados em seis conjuntos, definidos por seis categorias inferidas das questões respondidas pelas *Diretrizes inspiradas em Rousseau* no capítulo 2. Tomaremos este segundo conjunto de categorias como sendo

à priori, por não terem emergido do texto autobiográfico e sim inferidas da reflexão teórica de Rousseau. Com a conjunção das categorias a priori e emergentes, os 103 fragmentos foram duplamente classificados, completando-se a fase de tratamento dos dados e permitindo passarmos à reflexão final.

Etapa 5 – Produção do metatexto: Nesta última etapa, produz-se um metatexto, entendido como um texto que trata de outro texto. “A pretensão não é o retorno aos textos originais, mas a construção de um novo texto, um metatexto que tem sua origem nos textos originais, expressando um olhar do pesquisador sobre os significados e sentidos percebidos nesses textos” (MORAES, 2003, p. 201).

O metatexto produzido nesta dissertação é apresentado através de nove questões correspondentes às categorias em que se organizam as *Diretrizes inspiradas em Rousseau*. Tais categorias partem de uma perspectiva muito geral (o que é a filosofia), e a cada nova questão aproximam-se da perspectiva mais particular, relacionada com o ensino de filosofia (o que é avaliar). A menção a elas se deve ao fato de funcionarem como lugar de encontro, entre as ideias de Rousseau e o material autobiográfico e suas categorias emergentes. Porém, não enfatizamos as sete categorias emergentes, apesar de guiarem a argumentação ao longo do metatexto. O objetivo é concentrar nossa atenção na confrontação das ideias de Rousseau com nossa própria perspectiva teórica e prática, sem nos desviar pelas questões formais. Entendemos que métodos e técnicas são bons como ferramentas heurísticas, para acrescentar organização, profundidade e criatividade ao raciocínio, mas não devem aparecer no resultado final, assim como os andaimes, que precisam ser retirados ao fim de uma construção.

Limitou-se o metatexto à extensão máxima do próprio artigo que foi analisado, 20 páginas. Por julgarmos que as etapas mais técnicas da ATD são puramente formais e carentes de interesse reflexivo, e que o texto autobiográfico já será suficientemente representado no metatexto e o original está disponível na internet, suprimimos os trechos autobiográficos e as longas listas de unitarização e de categorização do texto da dissertação.

3.2 METATEXTO: O CORAÇÃO E A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

“É preciso sempre se fazer entender, mas não devemos dizer tudo sempre; quem diz tudo diz pouco, pois no final ninguém mais o escuta” (ROUSSEAU, 1999, p. 329)

A obra de Rousseau foi produzida no contexto do Antigo Regime e da Revolução Industrial. Passados 260 anos desde a publicação original de *Emílio ou Da educação*, a questão que precisamos responder é: *até que ponto suas ideias ainda podem ser pertinentes?*

O conceito de filosofia em Rousseau ainda é pertinente?

Para Rousseau filosofar é exercitar a racionalidade, que consiste em comparar coisas entre si produzindo ideias, e em comparar essas ideias entre si produzindo outras ideias mais complexas, a fim de compreender a verdadeira relação entre nós e as coisas. Ele avalia que a maioria dos filósofos fracassaram, arrastados por sua vaidade, que os levavam a procurar na própria racionalidade o guia para a vida humana. Segundo o genebrino, este guia é o coração.

Por isso, Rousseau propõe que a razão submeta-se ao coração e testemunha proceder do mesmo modo em seu filosofar (ROUSSEAU, 1999, p. 386). Em sua proposta educativa, procura reconduzir o educando a si mesmo, fazendo-o submeter seu desejo de ser reconhecido à consciência moral, como forma de sanar o mal causado pelo coração partido da adolescência. Percebemos uma conexão entre esta recondução dialética do sujeito, que submete suas paixões ao sentimento moral, e o filósofo que submete sua razão ao coração.

Rousseau considerou a razão uma atividade puramente humana, e por isso uma atividade falha e carente de finalidade própria, precisando encontrá-la em outro lugar: encontra no coração este lugar, concebendo a dimensão afetiva de forma idealista. Entretanto, entendemos que é preciso reconduzir o coração à práxis. A normatividade intersubjetiva do coração não deve ser concebida como natural e eterna, mas referir-se à dignidade da atividade prática humana, através da qual o homem transforma o mundo e, ao mesmo tempo, se humaniza historicamente, na medida em que avança para uma sociedade mais justa:

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão (...) A luta pela humanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos* (FREIRE, 2021, p. 40–41).

O coração sabe o valor do suor empregado no trabalho e na luta por justiça, mas essa normatividade não é inata, e sim fruto de um aprendizado histórico. Porém, podemos aceitar a

crítica feita por Rousseau à razão, e verificar que a mesma também se encontra-se presente na contemporaneidade, por exemplo com Leo Strauss (1899-1973), em *Direito natural e história* (1953), ou Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), em *Dialética do esclarecimento* (1949). Tais obras mostram como a razão, justamente por ser carente de fins próprios, não só é incapaz de guiar o ser humano, como tem sido responsável por inserir-nos em um contexto de relativismo histórico e ético, ao mesmo tempo em que o avanço tecnológico se faz acompanhar de irracionalismo no campo político e econômico.

Não tendo completado sua dialética até o ponto da atividade prática, Rousseau também não consegue passar da moralização à luta política. O mais longe que o pensador chega de conceber a atividade política é em *Do contrato social*, mas mesmo aí, sua vontade geral paira abstratamente, realizando uma unidade dialética apenas parcial, pois invés de derivar da luta política, ela se origina e termina concebendo apenas o sujeito isolado, na forma de “cada um”: “Por que razão a vontade geral é sempre reta e todos querem sempre a felicidade de cada um? É porque não há ninguém que não se aproprie da expressão *cada um*, e que, ao votar por todos, não pense em si mesmo” (ROUSSEAU, 2020b, p. 537). Apesar de julgarmos limitada, reconhecemos vir desta concepção a ideia de luta pelo reconhecimento como essência da comunidade moral, e de uma ética do reconhecimento recíproco como marca de uma vontade geral perfeita. Para a luta pelo reconhecimento levar a concebermos a luta política, recorreremos a autores contemporâneos, como a Axel Honneth (1949-), em *Luta pelo reconhecimento*, em que apresenta um modelo sociológico normativo de luta política baseada nas formas de reconhecimento e reações ao desrespeito.

O abismo entre os processos singulares e o processo evolutivo abrangente só pode ser fechado quando a própria lógica da ampliação de relações de reconhecimento vem a ser o sistema referencial das exposições históricas (...) pois as lutas e os conflitos históricos, sempre ímpares, só desvelam sua posição na evolução social quando se torna apreensível a função que eles desempenham para o estabelecimento de um progresso moral na dimensão do reconhecimento (HONNETH, 2009, p. 265).

Honneth formula um projeto que não apenas busca explicar o surgimento das lutas sociais segundo as formas positivistas de pesquisa, mas também realizar sua interpretação compreensiva, caminho hermenêutico iniciado por Jürgen Habermas (1929-), filósofo da escola crítica de Frankfurt que fora professor de Honneth. Estes filósofos procuram superar as críticas à racionalidade instrumental, realizadas por Adorno e Horkheimer, em *Dialética do*

esclarecimento, em que a razão é apresentada como desencadeadora de desrazão: “O pensar reifica-se num processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ela possa finalmente substituí-lo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 33). Habermas opõe-se a esta concepção elaborando uma teoria da sociedade baseada no que chama de ação comunicativa e Mundo da Vida em oposição a Sistema. Enquanto Adorno e Horkheimer confundiram a razão do Sistema com toda a razão, Habermas nos lembra que existem outras possibilidades à racionalidade (BETTINE, 2021, p. 10–11).

Em sua busca de renovação no conceito de razão e filosofia, Habermas renova a hermenêutica, método de interpretação de textos surgidos da perspectiva fenomenológica, mas cujo idealismo esforça-se para superar a partir do materialismo-histórico:

Para ele, a hermenêutica não tem só por tarefa compreender e interpretar, mas deve igualmente contribuir para criticar as ideologias que os indivíduos modernos interiorizaram no decurso da sua socialização. Uma tal crítica orienta-se para o ideal de uma sociedade mais justa, assim como para o ideal de uma pessoa autônoma e responsável (...) (FINGER, 2014, p. 116).

A racionalidade vinculada ao Mundo da Vida parte da ideia de um “(...) processo comunicativo oriundo de um acordo entre pessoas em busca do entendimento (...) uma comunicação que almeja chegar a um acordo comum válido” (BETTINE, 2021, p. 55). Vemos assim que a essência da razão comunicativa é o diálogo, em que inexistente coerção, e que implica em reconhecimento recíproco e numa ética fundamentada na reciprocidade.

Ao descrever o ser humano guiado pelas suas paixões, Rousseau reflete sobre a necessidade de conduzir o sentimento subjetivo a uma transfiguração, operada pela educação, e que exige um acordo de reconhecimento mútuo, mediado pela figura de autoridade paterna, como o preceptor do *Emílio*, ou pela figura do grande Legislador, no caso de um povo inteiro, como apresentado em *Considerações sobre a Polônia* (ROUSSEAU, 2003, p. 226). É o reconhecimento realizado pela comunidade moral ou pelos educandos, acerca das qualidades desta figura de autoridade moral, que o tornam capaz de realizar a mediação necessária para o reconhecimento mútuo, no próprio grupo. Mas de que forma se passa do modelo de preceptor ou Legislador idealizado, para os atores sociais realmente disponíveis? A pergunta fica incompleta, dada a falta de mediações.

A descrição de Rousseau da comunidade moral é assumida, neste estudo, como o primeiro passo dado no reconhecimento, ou seja, pertinente ao âmbito familiar das relações

primárias. A dialética do reconhecimento em Honneth vai além, postulando a generalização do reconhecimento familiar também para as esferas jurídica e social. É nesta perspectiva teórica que pretendemos recepcionar a crítica de Rousseau, dirigida à racionalidade.

Com sua dialética dos paradoxos, Rousseau ainda se move num plano idealista, que conhece o ser humano como atividade, mas que desconhece a atividade concreta do ser humano, mediante o trabalho como categoria central para a definição de uma antropologia filosófica. Daí que, ao se refugiar no conceito de estado de natureza, Rousseau seja levado a ignorar a revolução industrial que se operava em sua época, e recomendar, à Córsega (1765) e à Polônia (1772), não a superação do capitalismo nascente, mas sua recusa e refúgio, em uma tentativa reacionária de reviver formas sociais inspiradas na antiguidade.

Como Rousseau, também acreditamos que a filosofia precisa encontrar fora da própria razão, mas para que a dialética supere os limites da concepção idealista que identificamos em Rousseau, buscamos a validade da filosofia não somente numa construção normativa moral, mas que nos possibilite partir da dignidade do trabalho como produção de todas as riquezas da sociedade, o que nos leva a lutar por caminhos que conduzam à superação das injustiças.

Da mesma forma, entendemos que a filosofia de Rousseau conduz, no fim das contas, a uma tentativa de resgate moral, adaptado às condições sociais de sua época, as quais questiona, mas cujas soluções apontadas se perdem na ideia de uma reforma pessoal, ou dependência de líderes carismáticos. Assim, não consideramos Rousseau um autor crítico, no sentido contemporâneo. Mas é inegável os passos que ele dá nessa direção.

A concepção de educação de Rousseau ainda é pertinente?

Para Rousseau a educação é a formação de bons hábitos e disposições, devendo iniciar pela formação do coração, porque ainda não está ao alcance das crianças comparar ideias entre si, reservando-se o exercício intelectual aos jovens, com maior ênfase a partir dos quinze. O coração é educado pela formação de hábitos e disposições que fortifiquem o corpo, lhe dêem resistência, agilidade, habilidade, e ao mesmo tempo seja conduzido com ludismo e alegria, além de acostamá-la a uma “liberdade bem regrada” (ROUSSEAU, 1999, p. 89), que consiste em evitar interferir nos desejos da criança que podem ser realizados pelos próprios esforços. O educador deve estar sempre atento, mas só auxiliá-la no que não consegue fazer só. Além disso, deve ter uma palavra firme que, quando diz não, jamais é revogada. Com isso, a liberdade bem regrada evita criar alguém mimado, que se acha tendo direito a fazer todas suas vontades. A educação do coração é, portanto, educação do corpo e da vontade.

O coração, concebido de forma idealista, pode ser reconduzido teoricamente para a atividade prática, ao vermos que desde a infância a criança começa a brincar com seus

amiguinhos, educando-se cognitiva e emocionalmente. Rousseau está certo em querer educar pelas experiências, mas parte importante é deixada de lado: o convívio com outras crianças. Embora ele reconheça a sua importância (ROUSSEAU, 1999, p. 140). Seu aluno imaginário Emílio cresce interagindo quase exclusivamente com o educador e pessoas por ele escolhidas.

Rousseau projeta superar o antagonismo entre homem natural e cidadão pela educação, e para isso pensa realizar a síntese entre amor-próprio e sentimento moral, mediante a formação de um “orgulho de agir para o bem comum”, o que leva seu educando a assumir, sem coerção, o ponto de vista da reciprocidade ética. Para Rousseau, seu aluno exemplifica o tipo de formação capaz de dar a uma sociedade bons cidadãos:

Até que a Lei reine no coração dos homens não poderá haver uma constituição boa e sólida; e enquanto o poder da legislação for insuficiente para isso, as leis serão sempre contornadas. Mas, como podemos alcançar seus corações? Este é um problema com o qual os nossos legisladores quase não se preocupam, voltados para a coerção e as punições (ROUSSEAU, 2003, p. 225).

O filósofo genebrino julga suficiente que individualmente os sujeitos assumam as leis em seu coração, para que a vontade geral perfeita se realize. Os hábitos visados pela educação inserem o sujeito numa dupla normatividade: a natural, representada por seu coração; e a social, representada pela comunidade moral e a vontade geral. É na coincidência entre normatividade natural e normatividade moral, que Rousseau pretende encontrar a mediação entre natureza e cultura. Mas a nosso ver, não basta a figura paternal para que se forme nos corações um sentimento de reciprocidade, nem tampouco a experiência da caridade: é preciso a experiência do diálogo, da deliberação coletiva, do trabalho em conjunto, e da própria luta pelo respeito e reconhecimento nas relações pessoais, de direito e de interação social mais ampla, conduzindo ao aprendizado da organização e da autonomia política.

Outro aspecto que merece ser mencionado é a ideia de Rousseau de que a consciência do jovem é determinada por uma forma de intencionalidade voltada para o papel social que ele pensa ocupar, em sociedade. Para educar o coração, é preciso interferir na formação desta estrutura emocional. Ocorre que não se pode fazê-lo imediatamente, já que “O coração só recebe leis de si mesmo (...)” (ROUSSEAU, 1999, p. 307). Assim, precisa agir indiretamente. Rousseau concebe esta ação indireta através do conceito estoico de “governo”, em que o educador que não age dando lições, mas dirigindo o educando mediante estímulos lúdicos, desafios educativos, apresentação de experimentos, passeios e alguma leitura mas não muita.

Não é o educador nem os livros que educam o coração, mas é ele que se forma a si mesmo. Daí os seus procedimentos técnicos: a *sensibilização*, que se reduz a problematizar as experiências do educando sem substituir sua curiosidade por respostas dadas, levando-o a considerações cada vez mais aproximadas das verdadeiras relações entre as coisas; e a *ordenação*, que é simplesmente a ampliação da infância e a proteção contra estímulos que possam inflamar ainda mais as paixões dos educandos, dando tempo, espaço e ócio, para que elas se ordenem sozinhas. Neuhouser afirma que, com estes procedimentos, Rousseau visa a criação de reservas internas de autoconfiança e disciplina, para que seja capaz de generalizar seu amor-próprio, na forma de um orgulho de agir bem (NEUHOUSER, 2008, p. 260).

Esta concepção de educação tem pontos em comum com o fundamento teórico do método (auto)biográfico. Rousseau pensa o educador como um parceiro do educando porque a educação não é vista como transmissão, mas como o que atualmente se chama formação (PINEAU, 2014). A compreensão do educador como companheiro de trabalho e não como autoridade comandando o educando é compartilhada por Paulo Freire: “Isto tudo exige dele que seja um companheiro dos educandos, em sua relação com eles (...) Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele (...)” (FREIRE, 2021, p. 86).

Além disso, Rousseau percebe que a chave de uma boa educação está na conduta do educador. Concordamos com ele e lembramos as palavras de Pedro Demo (s/d): “O problema principal não está no aluno, mas na recuperação da competência do professor (...) *Qualquer proposta qualitativa na escola encontra na qualidade do professor a relação mais sensível*” (DEMO, 2005, p. 02). Pensamos que apenas a recuperação da formação do educador pode conduzir a um ensino escolar de filosofia que não se paute pela coerção, e sim pela ética do diálogo livremente consentido e, por isso, cordial.

Nossa experiência autobiográfica mostra que é possível uma educação que se constitua num itinerário não coercitivo, e que resulte numa formação ampla mais bem sucedida do que a formação enciclopédica atual. O contato com um grupo artístico dedicado a fazer e propagar quadrinhos, além de cultura literária, musical, cinematográfica e filosófica, chamado Clube dos Quadrinheiros de Manaus²² (CQM) ocasionou uma abertura da perspectiva existencial:

No CQM entrei em contato com uma quantidade enciclopédica de saberes. Contudo, cada membro contribuía com seus interesses pessoais, trazendo ao debate aquilo que estava lendo, estudou na faculdade, ou era uma preocupação pessoal. O anarquismo

22 A formação original do CQM durou entre 1992 e 2002. Nossa participação iniciou-se em meados de 1998 até o fim deste período.

era frequentemente debatido, sem receber adesão unânime, e construiu-se um ambiente de respeito e colaboração, em clima democrático e não hierárquico. Tratava-se apenas de um itinerário que resultava em uma cultura diversa, não num enorme número de saberes que se *deve conhecer* para julgar-se bem formado (OLIVEIRA, 2020, p. 84–85).

A formação escolar que criticamos, invés de promover a intencionalidade da consciência do jovem e seus interesses autênticos, o conduz a inflamar seu amor-próprio, buscando mais reconhecimento pelas notas obtidas e pela aparência de quantidade de saber, do que pela sua qualidade criativa, epistêmica e política.

Apesar das divergências, verificou-se grande compatibilidade e complementariedade entre a filosofia da educação de Rousseau com nossa concepção de educação escolar.

A concepção didática de Rousseau ainda pode nos ajudar?

A didática diz respeito à mediação entre teoria pedagógica e prática de ensino, ocupando-se dos objetivos da educação e das estratégias e técnicas de ensino, de forma articulada com uma filosofia pedagógica.

Em Rousseau, a relação didática entre educador e educando se dá sem coerção, ou ao menos com formas de coerção que não são percebidas como capricho do educador nem como intenção de prejudicar, não gerando assim sentimentos negativos que interfiram no vínculo entre educador e educandos. Na medida em que as sociedades contemporâneas são atravessadas por formas de coerção históricas, como os dispositivos disciplinares apresentados por Foucault (FOUCAULT, 2010), e que a escola é ambiente em que diversas formas de coerção atingem a todos (GLIDDEN; WEBER, 2020), da direção da escola até os educadores e educandos (PARO, 2016), a questão não deve ser colocada em termos absolutos, como se o professor pudesse criar uma relação puramente não coerciva com seus educandos.

Por outro lado, devemos diferenciar a coerção difusa da coerção intencional. Enquanto a coerção difusa se deve a regras que não estão em poder do educador mudar, pois ele próprio está a elas submetidas, há outras formas de coerção que são intencionalmente aplicadas, com objetivos didáticos. É deste último tipo que estamos tratando, ao apresentarmos o pensamento de Rousseau como alternativa não-coerciva. Os princípios a partir dos quais inferimos as *Diretrizes para a educação filosófica do coração*, permitem ao educador não ser percebido pela comunidade moral da sala de aula como alguém injusto e uma ameaça, despertando sentimentos negativos, ainda que regras coercitivas do aparelho escolar não sejam abolidas, por não fazer parte dos poderes do educador.

Assim, o ensino de filosofia pode estimular a liberdade, mas não o abandono de regras: uma liberdade bem regrada. Isso nos importa muito, porque a escola é um espaço saturado de regras e de dispositivos de coerção e, se a dinâmica entre educador e educandos se apoiar em mais procedimentos coercitivos, a escola não poderá ser um lugar de ócio comparável ao CQM, tão pouco exercer um efeito estimulante da autoformação, sem a qual os esforços de heteroformação feitos pelos educadores, a nosso ver, continuarão a ter resultados pouco convincentes e nada emancipadores.

Não se trata de uma educação idealizada, mas sim que seja percebida como justa pelos educandos, não evocando resistência e sim desejo de cooperação voluntária. É para isso que buscamos, com esta dissertação, refletir sobre formas pelas quais o coração possa auxiliar no aprendizado de filosofia, partindo da obra de Rousseau: este propõe (ainda que sem utilizar estas palavras) que é preciso cuidar do cuidado que o educando tem de si próprio, recuperando na relação educativa a ideia da relação entre o mestre dos cuidados e o discípulo, por influência estoica principalmente. É isso que esclarece o fato de Rousseau falar em governar o aluno (ROUSSEAU, 1830, p. 35). Para Michel Foucault (1926-1984) o tema do governo de si e do outro que pretende governar a si próprio, ou que pretende governar outros homens é o motivo do surgimento das escolas filosóficas gregas e do conselheiro privado romano (FOUCAULT, 2006, p. 167 e 174).

Para esta concepção, cabe aos filósofos dizerem como devemos nos conduzir e como devemos governar, politicamente, a cidade: “(...) são eles que dizem qual a constituição a ser adotada na cidade, se é melhor uma monarquia que uma democracia, etc” (FOUCAULT, 2006, p. 167). Ao tratar o educando como alguém a ser governado, preserva-se o fato de que a educação não manipula o educando, pois governa seu próprio autogoverno. O que novamente aproxima a concepção de educação de Rousseau da ideia de formação: “Em resumo, a compreensão da experiência de formação é a compreensão do eu. A construção do eu é reencontrada na compreensão da transformação da narrativa ao nível profundo do texto” (CHENÉ, 2014, p. 130). Apesar da ideia de formação ter ganhado força através da preocupação com a formação de adultos, Rousseau nos aponta motivos para que a generalizemos para todas as fases da vida, embora o processo formativo da criança não seja o mesmo do jovem e do adulto.

Entendemos a formação como uma trajetória pessoal de autoformação e possibilidade de colaboração com um formador, cuja tarefa não é formá-lo de fora, e sim incentivar e orientar seu processo formativo, em sentido semelhante ao “governo do espírito” dos estoicos.

Entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e dependente delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (autoformação). Uma terceira força que torna o decurso da vida mais complexo e que cria um campo dialético de tensões, pelo menos tridimensional, rebelde a toda a simplificação unidimensional. A limitação da reflexão educativa a ação das gerações adultas sobre as gerações jovens, as concepções fixistas e mesmo involutivas da vida tornaram-nos, em grande parte, “analfabetos” em relação à metade dessa vida e incapazes de compreender, e de dominar, o seu decurso cheio de contradições (PINEAU, 2014, p. 92).

A formação é entendida, simultaneamente, como o processo de tornar-se sujeito e objeto para si mesmo: “(...) tornar-se sujeito –, mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo. Essa dupla operação desdobra o indivíduo num sujeito e num objeto de um tipo muito particular, que podemos denominar de autorreferencial” (PINEAU, 2014, p. 95). Ao menos em parte, este dobrar-se sobre si como sujeito e objeto é compatível com a recondução a si mesmo dos cuidados de si estoicos, ligando-se indiretamente à relação entre mestre dos cuidados e seus discípulos no âmbito da filosofia antiga ou transfigurado através do “governo do aluno” de Rousseau. A formação também remete-nos a uma concepção mais relacionada com a vida prática dos educandos:

Contrariamente ao que pensa a maior parte dos pedagogos, os programas ditos de formação não estão na origem do que os adultos aprendem. Os conhecimentos adquiridos pelos adultos resultam de uma rede de fontes de informação. O saber de referência está, sobretudo, relacionado com a maneira como os adultos voltam a trabalhar ou modificam o que os agentes da sua educação quiseram ensinar-lhes (DOMINICÉ, 2014b, p. 89–90).

A formação das crianças e dos jovens também não se origina do que os adultos pretendem lhes ensinar, mas de uma rede de fontes de informação relacionada ao modo como o educando modifica o que os educadores quiseram lhes ensinar. Se o material biográfico testemunha a filosofia como “(...) a possibilidade de abandonar as opiniões que tentaram ensinar-me e buscar iniciar, a partir de mim e do ‘grande livro do mundo’, o próprio caminho para o saber” (OLIVEIRA, 2020, p. 86), então o papel da escola deve ser apresentar ao educando uma trajetória formativa não coercitiva.

A trajetória formativa ocasionada no CQM nos reconduziu aos estudos, mas agora na qualidade de autor e não mais receptor de conteúdos, recuperando a auto estima abalada desde a experiência de ter sofrido bullying. Na escola a percepção era de não ter inteligência e

capacidade de estudar: “(...) me fez pensar ter fracassado com a escola. Hoje vejo que assim como no meu caso, é a escola que fracassa, ao ser incapaz de proteger os estudantes do bullying e produzir um conhecimento que não seja corrompido pela compulsão ao controle e à dominação (...)” (OLIVEIRA, 2020, p. 96).

No CQM o ambiente de liberdade autorregrada e disciplinada exercia um efeito moral que nos desafiava a participar, ativamente, da construção de novos saberes e arte: “A percepção do CQM como lugar de esclarecimento e criação de saberes expressou-se também por uma fórmula, frequente em fanzines e panfletos, que dizia ser sua missão a propagação de ‘erudição e arte’, o que vai muito além da missão inicial, restrita ao universo das HQs” (OLIVEIRA, 2020, p. 85). O fato do CQM ter nos reconduzido ao processo formativo, levando-nos a continuar inclusive a formação escolar e acadêmica, testemunha como a ação educativa depende de que se possa recepcionar a lógica autoformativa, invés de se insistir na heteroformação que acaba resultando em manipulação: “(...) a ação educativa só adquire capacidades formadoras quando consegue interagir com uma certa lógica da evolução pessoal de cada um. A formação contínua deve ser entendida como uma contribuição exterior que pode modificar certas trajetórias de vida (...)” (NÓVOA, 2014, p. 159).

No entanto, o texto autobiográfico apontou também uma série de dificuldades que precisam ser superadas, para que este itinerário formativo possa ser realizado na escola. O mais sério é o fato dos educandos não terem boa compreensão do vocabulário do professor e dos textos filosóficos. A mediação do educador para a leitura de textos, tornou-se fundamental, reforçando a noção de Rousseau de que a educação através de discursos aborrece e distrai os jovens, por eles só compreenderem facilmente a linguagem colorida pela emoção, mas faltarlhes vocabulário, vivências e interesses, para seguirem os raciocínios do professor. Por isso, mais interessante é inverter o processo, e o educador passar a elaborar sua aula em diálogo, no qual é ele quem segue o raciocínio dos educandos, apresentando-lhes problematizações que dinamizem suas reflexões. Percebemos que a leitura de textos, mediada por tal diálogo sobre seu significado, e também mediada por esquemas simplificando o texto mas mantendo suas conexões lógicas, tendem a evocar maior interesse dos educandos, na medida em que passam a compreender o que está escrito e compará-lo ao que pensava ser.

Além disso, o texto autobiográfico apontou problemas sérios de relacionamento entre educador e educandos, que ensejou o recurso à obra de arte como forma de fortalecimento dos vínculos, conduziu-nos a retomar a nossa experiência formativa que nos trouxe a este mestrado, e também ensejou a formulação dos onze *Princípios condutores da ação*.

Reflexões didáticas 1: Como colocar-se diante do educando?

Rousseau aponta que se deve encarar o aluno como alguém que precisa ser estudado para poder ser educado (ROUSSEAU, 1999, p. 04). O interesse do educador deve recair mais na percepção do que o educando está em condições de aprender do que nos a ser aprendidos. O filósofo propõe três objetivos para o estudo a ser feito do educando.

Primeiro, é preciso compreender o que o educando está apto a aprender conforme as fases de seu desenvolvimento. O segundo objetivo é compreendermos as inclinações e talentos particulares do educando, seus interesses e gostos, para que a educação seja personalizada. O terceiro objetivo é o de conhecer o caráter do educando, sua estrutura emocional atual e sua intencionalidade, compreendendo o papel que ele projeta ter na sociedade em seu futuro, e o que pensa ter de fazer para chegar lá.

Para cumprir tais objetivos é preciso conhecermos as paixões humanas e agir com prudência, pois não se capta os traços de caráter nos detalhes mais visíveis, e sim nas pequenas “bagatelas” do cotidiano. Entre outras questões, isso permite ao educador compreender os progressos das paixões no jovem, e o quanto seu amor-próprio e ânsia pelo reconhecimento se acham inflamados, antes de decidir o planejamento do ensino.

Ao refletirmos acerca desta diretriz rousseauiana nos interrogamos sobre as condições concretas que o ensino escolar oferece. O material autobiográfico apresenta alguns problemas, como o fato do professor de filosofia chegar a ter dezesseis turmas por turno, somando quatrocentos alunos ou mais. Como conhecer individualmente cada educando tão bem quanto o exigido por Rousseau? O professor deve tentar conhecer cada educando individualmente, mas tenho dúvidas de que seja realmente possível no contexto escolar.

Por outro lado, situações de conflito levaram-nos a perceber que, em situações de conflito, se o professor age de forma a ofender um educando, corre o risco de ofender a sala toda, o que as vezes inviabiliza o funcionamento pleno das aulas por meses ou o todo ano letivo. Inferiu-se disso que a sala funciona como uma pequena comunidade moral, logo, quando o educador se coloca numa sala de aula não é apenas um observador imparcial, mas também um ser comprometido pelo juízo moral coletivo da sala. Daí que aprendemos a estudar não somente o educando individualmente, mas também o grupo, e não somente do ponto de vista psicológico mas também normativo.

Apresentamos algumas evidências de que o grupo de educandos presentes numa sala de aula forma uma micro comunidade moral, que reage normativamente a cada fato ocorrido na sala de aula: é comum os educandos, antes de dirigirem-se ao educador, voltarem-se para a reação normativa da sala, consultando-a com um rápido olhar. Mesmo educandos extrovertidos, em sala de aula tendem a temer sua reação normativa, que pode implicar algum

tipo de sansão, como zombarias. Além disso, quando educandos desinteressados da aula buscam atrapalhá-la, tem em vista obter reconhecimento e apoio desta pequena comunidade. Logo, parece-nos ocorrer uma triangulação, em que o educador se relaciona com cada educando mediado pela normatividade imposta pelo coletivo que o vigia.

O relato autobiográfico reforça a percepção do grupo como comunidade moral e mostra que seu caráter normativo pode funcionar a favor do aprendizado, como indutor de um itinerário autoformativo. A participação no Clube dos Quadrinheiros de Manaus induzia a uma formação cultural diversa, cujo caráter educativo do Clube não era ignorado pelos frequentadores: “A percepção do CQM como lugar de esclarecimento e criação de saberes expressou-se também por uma fórmula, frequente em fanzines e panfletos, que dizia ser sua missão a propagação de ‘erudição e arte’, o que vai muito além da missão inicial, restrita ao universo das HQs” (OLIVEIRA, 2020, p. 85).

Avançaremos a hipótese de trabalho de que a comunidade moral formada pela sala de aula tende a formar uma pressão silenciosa, dirigida aos colegas, que impele o estudante a emular o comportamento do grupo. A atuação do educador é importante, porque a percepção de competência tende a criar um vínculo de confiança e admiração pelo educador, que pode contagiar a sala, vocacionando o grupo para dedicarem-se aos estudos. Ao contrário, quando a micro comunidade moral partilha o sentimento de que há desorganização, incompetência, manipulação ou autoritarismo, tende a reagir com desmotivação, resistência ao educador, e inclinação ao conflito, à animosidade, desprezo e bullying, se possível até mesmo com o educador. Logo, percebe-se aqui as características da razão comunicativa de Habermas, que busca o consenso e a reciprocidade do diálogo.

Se esta ética do diálogo e da reciprocidade for correspondida pelo educador e cultivada, aventamos também a hipótese de que os educandos formarão uma rede de trocas de informação e colaboração que, sem coerção, tornará mais fácil conduzir o ensino escolar de filosofia, uma vez que o próprio coração de todos estará empenhado, pelo sentimento moral coletivo. A hipótese é passível de confirmação pela pesquisa a ser realizada oportunamente.

Encarando-os como uma comunidade moral, pode ser mais fácil prevenirmos problemas como bullying e outros, agindo rapidamente antes que haja contágio entre a atitude de um educando e o restante da turma, por exemplo parando o bullying no começo e mudando o foco das atenções para, em outros momentos, entrar com sensibilização e problematização do problema do bullying e suas consequências.

Além disso, poderemos perceber tendências nos movimentos da comunidade moral em sala, como a maior agitação dos alunos no início e no fim das aulas, ou quando alguma

proposta não agrada o coletivo, ou quando alguma atividade já passou seu tempo de conseguir o foco dos alunos. Uma sutil ou explícita mudança no grupo indica que, depois de cerca de dez a quinze minutos de concentração, muitos tendem a perdê-la, sendo recomendável mudarmos o tema ou estratégia didática, para recuperar sua atenção e interesse. Também se pode ocupar os momentos de mais baixa concentração para chamadas, escrever no quadro etc.

Julgamos que enquanto o educador estudar o educando apenas de forma individual não terá superado o idealismo de Rousseau e sua concepção abstrata de comunidade moral. Por isso, propomos que a comunidade moral é uma pequena totalidade, cuja importância para uma educação não coercitiva e emancipadora é superior à dos indivíduos isolados.

Reflexões didáticas 2: Como colocar-se diante do contexto educativo?

Para Rousseau, o olhar que estuda o aluno deve estender-se ao exame da sociedade e da época por dois motivos: o primeiro é que podemos inferir do contexto o ritmo em que a educação deve se processar, se evoluindo mais rapidamente da formação exclusiva do coração (educação negativa) para a educação também intelectual, científica e moral (educação positiva) ou se pelo contrário, é possível diminuir este ritmo, prolongando a infância – o que é mais desejável considerando que o coração precisa de tempo e proteção para formar uma estrutura emocional saudável. O segundo motivo é que o contexto faz parte da intencionalidade do educando que, ao projetar seu futuro em certa posição na sociedade, estrutura em função disso o que pensa que terá que fazer e, com isso, suas paixões e ideias, numa forma específica de consciência.

O projeto do pensador genebrino é estabelecer uma tensão dialética entre educação natural e educação para a sociedade. Tensão esta resolvida por uma síntese em que se oferece educação natural na infância (fortalecimento do corpo e dos sentidos), e educação que se contrapõem à natureza. Mas esta síntese entre o sujeito natural egoísta e o sujeito social altruísta num mesmo ser, exige mediações que nos parecem faltar a Rousseau. O filósofo genebrino é muito vago acerca da investigação do contexto, pela sua própria tendência a tomar como naturais os valores de sua época. Daí, por exemplo, que Rousseau não se recorde de que a maioria das coisas que cercam-nos são artificiais, e representam uma fronteira indefinida entre educação das coisas e da sociedade. Rousseau problematiza o contexto de forma superficial por conta de seu eurocentrismo, elitismo e determinismo geográfico:

A região não é indiferente à cultura dos homens: eles só são tudo o que podem ser nos climas temperados. Nos climas extremos a desvantagem é visível (...) Nem os negros nem os lapões têm a inteligência dos europeus. Assim, se pretendo que meu

aluno seja um habitante da Terra, eu o escolherei numa zona temperada, na França, por exemplo, mais do que em outro lugar (...) O pobre não precisa de educação; a de sua condição é obrigatória, não poderia ter outra (ROUSSEAU, 1999, p. 30).

A obra é recheada de menções grosseiras a povos indígenas, aos pobres, às mulheres, aos homossexuais. A liberdade que a educação de Rousseau propõe, terminando na moralização, não problematiza nada do contexto político das lutas concretas do povo, contra sua opressão, como se o fim desta opressão fosse impossível... ou indesejável?

Ao olharmos para o material biográfico, vemos que nosso contexto é muito mais complexo do que o de Rousseau. Em nosso caso, sua teoria do ritmo da educação deve levar em conta que, desde a Revolução Industrial, o tempo se comprimiu gradualmente e com a revolução digital, a velocidade instantânea das informações acelerou ainda mais o ritmo de nossas sociedades. Desde a infância as crianças são apresentadas a celulares, com s quase nunca feitos para sua idade, sem intenção formadora mas, muitas vezes, como mero entretenimento dedicado a mantê-la parada. Além disso, desde muito jovens são incitadas à ideologia do empreendedorismo, determinada pelo predomínio do capital financeiro.

O contexto educativo em Rousseau não exige luta política do educador, mas na realidade, a própria revolução digital pode aumentar ainda mais exploração do trabalho do educador, roubando-lhe todo o tempo disponível, mesmo quando não está na escola. Por fim, esta revolução digital confundiu espaços públicos e privados, trazendo para o ensino público plataformas e redes sociais privadas, fortalecendo a dominação das big techs.

A própria escola pública, como espaço dedicado à educação, é uma coisa também e, como tal, pode ser considerado que ela educa pela sua própria presença e funcionamento, na qualidade de um dos mestres mencionados por Rousseau: natureza, homens e coisas. Mas que educação é esta? Michel Foucault (1926-1984) em *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (1975), mostra a escola como configurando uma instituição de disciplina coercitiva, semelhante a outras instituições da modernidade, como exército, hospital ou fábrica: nelas se visa formar corpos dóceis, através da vigilância constante, da norma coercitiva que impõe sanção ao sujeito, e através do exame (FOUCAULT, 2010). Em nosso artigo, acompanhamos o nascimento da escola desde suas origens remotas até a contemporaneidade, percebendo-a como uma instituição a serviço da reprodução da sociedade de classes (OLIVEIRA, 2020). Naquela análise trabalhamos com a hipótese, a ser aprofundada em futuros estudos, de que embora costumemos associar naturalmente o pensamento filosófico pedagógico com a escola,

na realidade esta instituição passou metade da sua existência de forma irrefletida, e a outra metade resistindo à inserção de considerações pedagógicas em sua tradição didática.

Há uma continuidade perceptível entre as primeiras escolas e as nossas atuais, quando percebemos a ênfase ao exercício da escrita e da matemática. É que nas primeiras sociedades de classes, os escribas formavam um corpo técnico a serviço da elite dominante e capaz de desempenhar a administração do Estado. Ainda hoje a finalidade burocrática e administrativa parece predominar na formação escolar. Além disso, a desconexão entre as práticas didáticas e as ideias pedagógicas do próprio educador, é um fenômeno a ser melhor investigado. A escola enquanto coisa não é, portanto, somente um espaço físico, mas uma instituição histórica e coercitiva. Contudo é, ao mesmo tempo, um espaço de disputa política e prática para o pensamento pedagógico, que desde seu surgimento tem procurado modificar a escola, com relativo sucesso, por exemplo a abolição de castigos físicos e humilhantes.

O material biográfico nos oportunizou perceber dificuldades originadas de nosso próprio caráter que, ao se tornar um hábito constante, deixa de ser percebido e se torna parte do contexto para o próprio sujeito – pois o nosso caráter implica em respostas automáticas, irrefletidas, habituais, fora do horizonte intencional da consciência. Percebeu-se o quanto um caráter educado com autoritarismo, em situações de conflito com os educandos tende a reproduzi-lo (OLIVEIRA, 2020, p. 93). Julgamos que a única forma de enfrentarmos os obstáculos advindos de nosso caráter é jamais interrompermos nossa formação.

Ao pensarmos sobre o nosso contexto educativo, não podemos ignorar que este é marcado pelo passado colonial do Brasil, que ainda reproduz várias dinâmicas internas e de relações externas do país com outras nações. Sem termos como aprofundar a questão no momento, indicamos a tentativa de reconstrução da história mundial, realizando uma crítica do eurocentrismo, realizada por Enrique Dussel (1934-), como autor que pode nos conduzir a pensar mais concretamente nosso contexto. Além disso, fazemos apontamos a necessidade de que a educação seja pensada junto com um projeto soberano de nação. A mesma importância é devida ao fato de Manaus ser uma capital amazônica, cuja identidade é fruto de um diálogo conflituoso, entre o olhar do colonizador e do colonizado, que pode ser aprofundado a partir dos estudos de Renan Freitas Pinto (s/d), denominado *Viagem das ideias* (PINTO, 2008).

O material autobiográfico nos levou a refletir também acerca dos impactos da pandemia de covid-19 que, ao interromper as aulas a partir de 16 de março de 2020, passando ao ensino a distância mediado por tecnologias digitais, não somente acelerou a transição para a cultura digital, mas também causou outros tipos de dificuldades, como ampliação da evasão escolar. As medidas emergenciais também parecem ter resultado num rebaixamento das

expectativas dos educandos de serem conduzidos coercivamente aos estudos, desde que, em 2020 e 2021 os educadores foram orientados a facilitar a obtenção de notas e a aprovação. Com parte da eficácia moral dessas medidas coercitivas desfeita, parece-nos que tal contexto favorece a busca de formas não coercitivas de ensino.

Outras questões contextuais foram aventadas, como a injustiça presente no fato de escolas de gestão compartilhada com a Polícia Militar tenderem a ter instalações e equipamentos mais adequados que as de gestão civil. E também o problema do bullying no ensino escolar, que em alguns casos se relaciona com xenofobia e preconceito de classe contra os mais desfavorecidos economicamente, o que tende a ampliar uma opressão já existente.

Reflexões didáticas 3: Conclusão acerca do ensino escolar de filosofia

Rousseau propõe que se planeje as aulas através de experiências, recorrendo aos procedimentos de sensibilização questionadora e ordenação, como forma de trabalharmos a educação do aluno através de seu coração. O planejamento deve prever de que forma podemos mobilizar paixões contra paixões. Entre as diferentes formas de experiências, a experiência estética e a educação do gosto, devem ter um lugar de destaque.

O exame do material biográfico nos levou a conceber o planejamento como devendo prever um itinerário crítico-reflexivo autoral. Mas para que este itinerário não coercitivo seja possível num ambiente reconhecidamente coercitivo como a escola, a prioridade recai no fortalecimento do vínculo pedagógico, entre educador e educandos. A utilização da arte desde o início do ano letivo, visando seu poder de propiciar encontros, pode induzir a amizades e ao diálogo, contribuindo para uma aula pautada na ética da reciprocidade. Isso exige termos sempre em vista a pluralidade de gostos e propósitos dos educandos, contemplando artistas e não-artistas, em eventos planejados para promover o sentimento de autoria nos estudantes.

Rousseau propõe que a interação pedagógica entre educador e educando ocorra mediante a sinalização de reconhecimento, em uma ética de crescente reciprocidade, na medida em que a distância entre a infância e a vida adulta se reduz. A busca de reconhecimento se resolve com resultado positivo e valioso para a cultura, quando resulta numa ética da reciprocidade e no reconhecimento do outro. Mas a nosso ver, falta ao *Emílio* a formação de vínculos pedagógicos na interação com os colegas, que conduzam os educandos a reconhecerem-se não somente como sujeitos morais, mas também como sujeitos políticos, que precisam exercitar sua capacidade de convencimento, de colaboração e de reflexão, na busca coletiva pela consecução dos próprios interesses.

O texto autobiográfico oportunizou-nos pensar acerca do fato concreto de que nem sempre podemos lidar sozinhos com o que ocorre conosco mesmo. Diferentemente do

preceptor idealizado, temos defeitos como os tinham Rousseau, que não se julgava capacitado para educar, apenas para pensar sobre a educação. Neste sentido, não é impossível que educador e educando encontrem-se, igualmente com Rousseau, na condição da *stultitia*.

Percebemos também que a relação entre educador e educandos é dificultada por conta do que chamamos “barreira interpretativa”, que consiste em uma séria dificuldade dos educandos de compreenderem as palavras do educador, bem como os textos de aula. Tal barreira interpretativa gera ruídos na linguagem que impedem a compreensão até mesmo de palavras bastante simples. É que o processo de interpretação é dificultado por alguns fatores: há ruídos na linguagem que derivam do pequeno vocabulário e da escassez de experiências de vida e leitura dos educandos. Mas há também fatores subjetivos que envolvem a atenção dividida entre as palavras do educador e a comunidade moral da sala.

Assim como Rousseau, Paulo Freire critica a ênfase nos conteúdos a serem ensinados:

A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que irá ‘enchendo’ de realidade (...) Como se os homens fossem uma presa do mundo e este, um eterno caçador daqueles, que tivesse por distração ‘enchê-los’ de pedaços seus (FREIRE, 2021, p. 87).

Percebe-se o caráter paranoico da ênfase exclusiva na transmissão de conteúdos. Didaticamente, sendo a educação filosófica do jovem, em Rousseau, uma educação do gosto, a avaliação deve focar na percepção do interesse que o educando tem pelo estudo; na percepção que o educando tem da utilidade daquilo que aprendeu; e na qualidade objetiva de sua atividade escolar. Buscando ampliar este gosto pelo estudo e pelo belo Rousseau toma medidas para não confundir-se a sinalização de reconhecimento por uma obra bem feita, com reconhecimento dirigido à pessoa do educando, o que apenas incitaria nele a vaidade.

A confrontação dessas ideias com o material autobiográfico nos apresentou diversos temas para a reflexão. As dificuldades quanto à práxis didática e os conteúdos começam pelo fato de não ser tão fácil inserir a arte, como recurso didático, pois nem sempre a escola oferece espaço e material de trabalho adequado e, ainda por cima, há um risco da obra de arte distrair os educandos, desviando-os da filosofia invés de ensejar um encontro entre coração e razão. Da mesma forma, também não é simples apresentarmos os textos clássicos da filosofia, e mesmo alguns textos mais didáticos, esperando que sejam do gosto de nossos educandos. Nossas tentativas iniciais foram infrutíferas até que passamos a dar maior papel à

intermediação da leitura do texto pelo professor, recorrendo a esquemas para traduzir os textos apresentados, e ao diálogo para compreender o ponto de vista dos educandos, o que nos levou a postular a hipótese da “barreira interpretativa” de que falamos antes.

Percebemos no fanzine, na decoração de salas de aula com obras dos alunos, e no teatro, blogs de poesia e literatura em geral, a possibilidade de integração entre arte e ensino de filosofia, fortalecendo a percepção dos educandos de serem autores. O importante é que se tenha o cuidado com os detalhes, em oposição ao aspecto de improvisado e descuido.

Ao interrogar os estudantes, é bom dar-lhes algum tempo; se não respondem, ecoar a pergunta, fazer variações dela; mudar de questão. Sem perder a busca pela interação, nem reagir com irritação ante a negativa inicial de retorno dos estudantes. Isto os indisporia mais ainda, por sugerir que, se ele os obriga a responder, é porque tem interesse em dominá-los.

Quanto à avaliação, a educação do coração exige que não seja somente um momento de investigação diagnóstico; nem de exclusivo julgamento do desempenho; a avaliação precisa ser também um momento formativo e capaz de evocar sentimento de legitimidade, nos educandos. A avaliação, pautada no prazer do educando com a instrução, na sua percepção de utilidade e na excelência da produção escolar, reforça os sentimentos de propósito quanto aos estudos e, além disso, não precisa ser um momento de choque, entre educador e educandos. Com isso, espera-se a ampliação do reconhecimento de legitimidade do ensino de filosofia e de sua avaliação, e a diminuição da necessidade percebida pelos educandos de temer e reagir contra o educador, revelando desprazer e falta de propósito em sua execução.

Conforme nosso material biográfico, saberes que não são parte de um itinerário formativo próprio, aparecem na vida do educando como um escolho de opiniões admitidas, sem pensamento, que funcionam mais como um tipo de trauma ou obstáculo, do que verdadeiro saber. Sendo que admitimos a filosofia como trajetória de abandono de opiniões irrefletidas por outras mais críticas, a avaliação, como parte do processo de formação, deve auxiliar o educando para que este possa conhecer melhor a si próprio, conscientizando-se de suas ideias e experiências, e armando-se com capacidade de reflexão para lidar com suas dificuldades existenciais.

Se a sala de aula forma uma pequena comunidade moral, atenta a tudo o que julga ser justo e injusto dentro dela, a formação de uma percepção de esclarecimento, criatividade e competência, passa pela dignificação da produção estudantil nos processos avaliativos. As obras criadas pelos educandos devem deixar de ser vistas como mera ocasião para recebimento de nota, sem valor em si mesmo, para serem valorizadas em si, e não somente pelo professor, mas por uma comunidade moral mais ampla possível.

Interessante pode ser a participação em alguma publicação mantida pelo educador, seja uma página na internet, seja um fanzine, em que a produção dos estudantes ganhem ares de maior veracidade, enquanto produção autoral. Pois é isto que pode restaurar a seriedade do educando para com suas tarefas escolares. Ao definir um horizonte avaliativo, no chão da escola, com a perspectiva de não coerção e de uma ética do diálogo cordial e do reconhecimento recíproco, trazemos as intuições de Rousseau para a sala de aula, em busca de um ambiente de liberdade bem regrada.

Diversas reflexões ensejadas pela produção do metatexto precisaram ser apenas tocadas, visando futuras pesquisas, enquanto outras precisaram esperar oportunidade mais oportuna para serem tocadas. Terminamos, pois, concordando com o filósofo, de que não é possível nem desejável dizermos tudo.

3.3 CONSELHOS DE PRUDÊNCIA: O CORAÇÃO E A FILOSOFIA NO E.M.

Os conselhos de prudência foram reunidos em função da aplicação das *Diretrizes inspiradas em Rousseau*, apresentadas no capítulo 2 desta dissertação, confrontadas com a experiência empírica, mediante o método (auto)biográfico e a ATD, no metatexto.

Com esta dupla negação das teses originais, chegamos agora a essas novas proposições, não mais apresentadas numa perspectiva normativa tão forte, como no artigo; nem tão apoiada apenas numa teoria filosófica, como nas diretrizes do capítulo 2: trata-se de uma perspectiva normativamente mais fraca, uma vez que se trata apenas de conselhos estratégicos de prudência, apresentados como resultado exploratório. Por outro lado, o que se perde em termos de normatividade teórica forte, se ganha em termos de concretude, ante a experiência real do professor de filosofia.

Julgamos que, por tratar-se de uma perspectiva apenas estratégica, os conselhos devem corresponder às categorias particulares dentre as *Diretrizes inspiradas em Rousseau*, porque são essas que se dirigem ao pensamento estratégico e singular, e não a questões teóricas mais amplas. Sendo assim, passaremos a apresentar cada um dos conselhos de prudência.

Em função da própria criação de categorias, relacionadas às diretrizes, que cumprem o papel de aproximação gradual da experiência concreta do educador, os conselhos de prudência serão igualmente apresentados, partindo de problemáticas mais gerais, até chegarmos na problemática mais particular de todas, que é a avaliação.

1. Para estudar o educando: ver a sala de aula como comunidade moral

A primeira diretriz rousseauiana manda que o educador estude seu educando: enquanto ser humano em desenvolvimento e individualmente, conhecendo seu temperamento e o lugar que o sujeito pensa ocupar na sociedade.

Mas ao confrontar as ideias de Rousseau com o material empírico, percebemos que seria imprudente o educador não incluir a observação da sala de aula inteira, como constituindo-se uma comunidade moral que realiza a mediação, entre cada educando e seu educador. Por isso, nosso primeiro conselho de prudência é que, ao buscar-se estudar os educandos, não se perceba eles apenas como indivíduos, mas como membros de uma comunidade moral. Não é possível, pois, observar sem ser observado, e nem observar sem, ao mesmo tempo, provocar uma reação, consumando a relação de estudos do educador com seu aluno, sempre como uma forma, mesmo que inconsciente, de pesquisa-ação.

2. Para compreender o contexto social: continuar a própria formação

A segunda diretriz propõe que estendamos nossa atenção ao contexto social. Assim, trata-se ainda de uma etapa preparatória à prática que, após dirigir seu olhar ao educando (e conforme acrescentamos por prudência, à pequena comunidade moral da sala de aula), agora volta-se ao contexto social e histórico, para pensar a educação que convém ser ensinada.

O material empírico revelou que o contexto histórico e social em que o educador, ao ensinar filosofia trabalha, é extremamente problemático: envolve questões relacionadas ao próprio caráter do educador, envolve dilemas morais, problemas de ordem política e histórica, e problemas que, advindo do contexto histórico e social, desafiam os métodos de ensino, por exemplo o bullying. A complexidade deste contexto, a diversidade de problemas pessoais, institucionais e de método, que o ato de ensinar filosofia impõe, levou-nos a formular o seguinte conselho de prudência: é preciso continuar a própria formação!

É imprudente encarar a relação entre a pequena comunidade moral que é a sala de aula, e a grande comunidade moral que é a cidade, com suas injustiças e violências que acabam reverberando em sala de aula; é igualmente imprudente encarar os próprios problemas de personalidade; também é imprudente encarar a necessidade de inovação didática, para a apresentação dos conteúdos; ou por fim, pensar que o educador possa dar conta de um mundo em transição para uma complexidade crescente, com a emergência da cultura digital... sem a continuidade do processo formativo do educador!

3. Para planejar o ensino pelas experiências: acertar o tempo e ocasião

A terceira diretriz rousseauiana propõe a prioridade de se planejar aulas através de experiências, e não de palavras, sejam leituras ou diálogos.

Mas qual é a prudência que se deve ter, ao se educar por experiências, no sentido rousseauiano? A resposta é que temos de estar atentos à ocasião e ao tempo certo, para que a sensibilização problematizante e a ordenação não fiquem sem efeito. Por exemplo, de nada adianta pensarmos uma experiência interessante para a turma, se ao chegar em sala de aula, a mesma estiver completamente ocupada com outro assunto. Se não for possível perceber nos educandos, receptividade para a experiência em questão, é maior a probabilidade de fracasso.

Quando o educador planeja suas aulas rigidamente, age como se entrasse num trânsito atento apenas para os semáforos, sem olhar para os outros carros. A chance dele provocar um acidente é grande. Já o educador que observa o momento certo de agir, é como quem consegue entrar num trânsito complicado, por estar atento ao seu fluxo. Enquanto no primeiro caso o educador impõe aos educandos seu ritmo, exigindo sua atenção por força da sua autoridade, o educador que deseja provocar uma inclinação voluntária para os estudos, ganha muito observando os momentos de disposição e indisposição da comunidade moral da sala, ao se dirigir aos educandos em busca de reconhecimento de sua legitimidade.

4. Para a relação baseada no reconhecimento: mostrar competência

A quarta diretriz rousseauiana propõe que a relação entre educador e educando se baseie na sinalização de reconhecimento. Esta diretriz deriva da observação de que o amor-próprio é o sentimento mais importante do coração, e seu núcleo é o desejo de ser reconhecido, que deriva do fato do ser humano se comparar continuamente com os outros e, preferindo a si próprio por natureza, buscar impor aos outros essa mesma preferência.

O material biográfico mostra que esta ética da reciprocidade é ameaçada por diversas dificuldades, diante das quais a busca por pautar a relação dos educandos pelos sinais de reconhecimento se arrisca em tornar-se manipulação ou ser percebido deste modo, por conta da personalidade do educador; ou então este reconhecimento pode ser entendido como estímulo à vaidade, e não à construção de saberes, por conta das próprias dificuldades interpretativas dos educandos; ou o reconhecimento que o educando dá aos alunos, pode não retornar reciprocamente, por conta da percepção de toda sala de incompetência do educador, ou desorganização da escola como um todo. Enfim, diante de tudo isso, julgamos prudente que o educador procure mostrar-se competente, para obter o respeito da turma.

Se o educador for competente, planejando bem suas aulas, aproveitando o tempo de aula com objetividade, não perdendo tempo com assuntos pessoais ou falando muito de si,

evitando faltar, lançando notas nos prazos corretos, devolvendo as atividades para os educandos, repondo as aulas quando precisa realmente faltar – esta competência reforça o relacionamento baseado no reconhecimento recíproco. Por outro lado, o descuido, a improvisação, a falta de assiduidade, os atrasos, a perda de tempo durante as aulas, tudo isso diminui a chance de que o educador seja reconhecido como autoridade legítima, e neste caso, a relação de vínculo baseada em reconhecimento recíproco tende a se enfraquecer.

5. Para educar o gosto em proveito da moral: propor sem coação

A quinta diretriz rousseuniana, relacionada à didática e aos conteúdos, propõe que se busque educar o gosto do educando em função da educação moral. Para o filósofo genebrino, a habilidade do educador é provocar um aprendizado prazeroso, e a prioridade da educação é o gosto pelo estudo. Logo, o gosto é uma estratégia didática prioritária. Trata-se de atrair os gostos dos educandos e, ao mesmo tempo, levá-los a um itinerário formativo que deve resultar na educação moral.

O material autobiográfico revelou que as vezes, por mais que o educador tenha pensado propor um itinerário formativo que pensa ser do gosto dos estudantes, as vezes isso não ocorre, e o educando não responde como se esperava. Ou a pequena comunidade moral o inibe; ou não leva a sério e não entra no jogo. Pode ser ainda que a estratégia funcione com muitos, por exemplo ao se decorar uma sala de aula com obras dos educandos. Mas para muitos outros, que não expuseram nada, até que ponto a experiência está sendo formativa? Até que ponto estar na sala é do seu gosto, e não uma humilhação por não ter exposto nada, ou por sua obra não atrair tanto a atenção como a de outro?

As vezes o problema é só didático: antes eu tinha problemas porque fazia perguntas a uma turma e ninguém queria responder, se entreolhavam e riam, no máximo. Na experiência de 2020, relatada pelo artigo, ficou claro que, se o professor der emoção às palavras, e ao interrogar a turma, dar tempo para decidirem se querem ou não responder; se ele aproveitar este tempo para ecoar a pergunta, em tom emocional de dúvida; se ele variar a questão, perguntar coisas correlatas – após um tempo, é quase certo que alguém responda, as vezes acerca de um tema secundário que nem era o foco do professor, mas que o educando se sentiu encorajado de comentar. Quando um primeiro fala, a tendência é que outros comecem a falar, e possa ser estabelecido um diálogo. Assim, a barreira de contato inicial pode ser superada, e quando a turma cria o hábito de interagir com o educando, o diálogo fica mais fácil.

Ocorre, porém, que as vezes nem isso dá certo. Os educandos podem simplesmente, naquele dia, não dar retorno. Creio que, nestes casos, é que a prudência é mais necessária.

Quando você procura educar o gosto em proveito da moral, é prudente que se pautar pela voluntariedade do educando, respeitando-o e evitando ao máximo ofendê-lo. Se ele age mal, e então é ofendido, o resultado é uma nova reação, começando uma escalada de reações entre educador e educando.

Ora, uma educação como a que estamos propondo busca prestigiar o educando, ao apresentar suas produções escolares a um público, de forma bem cuidada e sem desleixo, que lhe dê gosto, ao se perceber autor de conhecimento e arte. Isso busca infundir nele um desejo voluntário de aprender. Se o educador for imprudente a ponto de querer obrigá-lo a fazer o que se espera que faça voluntariamente, isso não tem como resultar no que se espera. Portanto, a prudência mais necessária é pautar-se sempre pela voluntariedade, ou seja, pela interação sem coerção. Assim, o diálogo de fato pode pautar-se pela ética da reciprocidade, e ao cair no gosto do educando, o ensino estará ao mesmo tempo ensinando-o a agir eticamente.

6. Para avaliar o gosto e a utilidade reconhecida: avaliar a si e ao contexto

A última diretriz específica de Rousseau para o ensino filosófico através do coração, propõe que se avalie o gosto e o reconhecimento que o educando tem da utilidade do seu aprendizado. Embora Rousseau inclua também a perspectiva de uma avaliação da obra produzida pelo aluno, de forma despersonalizada e focada na qualidade de sua execução, julgamos que o essencial está posto pela avaliação do gosto e da utilidade reconhecida.

Qual, porém, é a prudência necessária, para que se possa avaliar o gosto e a utilidade reconhecida mediante a produção estudantil? O material biográfico revelou, ao mesmo tempo, certo pasmo diante do processo avaliativo. De fato, nunca me senti seguro de avaliar corretamente meus estudantes, até que passei a adotar, nos últimos anos, o método de considerar aspectos cumulativos, envolvendo participação em sala de aula, colaboração, assiduidade, produção escrita, produção artística e outras produções do educando.

As dificuldades mencionadas no metatexto nos conduziram a propor que, para o educador avaliar os gostos e a percepção de utilidade de uma tarefa por um educando, julgamos prudente que ele primeiro realize uma avaliação rigorosa de si próprio e do contexto, buscando equalizar a excelência que se espera do educando em suas atividades, com a excelência que se espera de um educador, e com as condições de excelência que se espera de determinado contexto.

Se o educador não incluir uma avaliação sobre si próprio e sobre o contexto, o julgamento sobre a qualidade da obra de um educando será descolado de sua realidade e pautado em um critério apenas abstrato. Na medida em que o educador falha em algum aspecto, e em que o contexto, seja escolar seja pessoal do estudante, favoreçam mais ou

menos sua atividade, é justo levar isso em conta, se queremos que a comunidade moral da sala reconheça legitimidade à sua avaliação. Caso contrário, a avaliação será contestada, explícita ou implicitamente, e os estudantes sentirão na avaliação, não um estímulo a se aplicarem a algo com dedicação, mas sim coerção e intenção pessoal de prejudicá-los.

Logo, para avaliar o gosto e a utilidade reconhecida, é preciso ter a prudência de antes avaliar a própria performance profissional no período considerado, e o contexto vivido pela escola e os estudantes. Encerramos assim a apresentação do último conselho de prudência e suas justificativas.

4 CONCLUSÃO

Esta dissertação intitulada *O conceito de coração em Jean-Jacques Rousseau: conselhos de prudência para aulas de filosofia no ensino médio*, foi produzida para investigar de que forma a filosofia de Rousseau pode inspirar professores de filosofia, ou mesmo de outras matérias escolares, a uma forma de ensino que não seja coercivo, levando o coração do educando a colaborar com o ensino e aprendizado de filosofia. Dividindo-se em três capítulos, no primeiro investigou-se de que forma a palavra coração, parte de nosso repertório sentimental, pode ser tomada na filosofia de Rousseau como conceito. Investigou-se, também, de que forma este conceito se relaciona com outros, como razão, natureza e sentimento moral.

No segundo capítulo, revisitou-se a obra de Rousseau em busca de inferirmos *Diretrizes inspiradas em Rousseau para a educação filosófica através do coração*. Estes esforços resultaram em: (a) três diretrizes gerais, dizendo respeito a algumas questões ligadas à natureza da educação filosófica: o que é a filosofia; o que é a educação e o que é a relação didática entre educador e educando; e (b) seis diretrizes particulares, que respondem a questões cada vez mais próximas do exercício didático, que são: como se deve olhar para o educando; como se deve olhar para seu contexto; como se deve planejar as aulas; como se deve dar, de forma mais específica, a relação entre educador e educando; como deve ser pensada a estratégia didática em função do aprendizado dos conteúdos escolhidos; e como deve ser a avaliação em sua conexão com os fins didaticamente intencionados.

A estas questões correspondem 9 categorias, ou seja, classes de ideias passíveis de ser analisadas, separadas e unidas em conjuntos: (1) filosofia; (2) educação; (3) didática; (4) educando; (5) contexto social; (6) planejamento de aulas; (7) relacionamento educador-educandos; (8) didática e conteúdos; (9) e avaliação.

No terceiro capítulo, enfim, realizou-se a confrontação das *Diretrizes inspiradas em Rousseau* com nossa experiência docente, através da releitura de trechos autobiográficos presentes em um artigo de nossa autoria denominado *Entre a dominação e a liberdade: uma proposta para o ensino escolar de filosofia*, escrito e publicado em 2020. Utilizou-se uma concepção metodológica ligada à filosofia da práxis e métodos de investigação qualitativa relacionada à pesquisa-ação-formação, através da conjugação de duas ferramentas: o método (auto)biográfico, e a análise textual discursiva (ATD), para a realização de uma pesquisa aplicada à própria formação docente, e com objetivos exploratórios, visando pesquisas futuras.

O confronto entre as *Diretrizes inspiradas em Rousseau para educar a razão pelo coração* com a experiência empírica na docência em filosofia, se materializou em um metatexto, limitado ao mesmo número de páginas do referido artigo (20 pgs.). Nele se realizou não somente a comparação entre nosso pensamento e o de Rousseau, mas também procurou-se realizar o exercício de reflexão teórica acerca da educação escolar de filosofia e de diversos temas ligados à educação e ao contexto histórico brasileiro. Isso nos permitiu constatar compatibilidade mas, também, limites relacionados à perspectiva idealista do filósofo genebrino. Buscando a superação desses limites, encerramos esta dissertação com a elaboração de *Conselhos de prudência para aulas de filosofia no ensino médio*, em número de seis, correspondendo às seis categorias que organizaram as *Diretrizes particulares*.

Ao fim da pesquisa, concluiu-se que a experiência do ensino escolar de filosofia pode enriquecer-se pelo diálogo com as ideias de Rousseau e, apesar da escola constituir-se em um espaço em que dispositivos coercitivos se reproduzem historicamente de diversos modos, que é possível trabalharmos na perspectiva de criar alguma forma de proteção contra os efeitos negativos gerados por essa coercividade, além de utilizarmos recursos pensados para evocar um aprendizado não coercivo, mas cordial, conduzido em compasso com o coração.

A investigação também ensejou a hipótese de que a sala de aula origina uma pequena comunidade moral, que realiza um intermédio entre o educador e os outros educandos, através de uma triangulação que parece explicar diversos fenômenos presentes em sala de aula, como inibição, bullying, comportamentos inadequados, e também comportamento motivado e interessado nos estudos.

A investigação apontou uma forte barreira interpretativa, entre o educador e os alunos que, por um lado, se deve a falta de vocabulário, vivências e leituras dos educandos; por outro, levantamos a hipótese de relacionar-se com a divisão da atenção entre o educador e a referida comunidade moral. Reforçou-se, assim, a ideia de que as aulas e especialmente os estudos de textos filosóficos exigem intermediação do educador, baseada em diálogo e simplificações esquemáticas do texto, como forma de ampliar a motivação por seu estudo.

Outros temas mobilizaram reflexões que aprofundaram nossa visão acerca dos mesmos, como bullying, cultura digital etc. Entre elas, destacamos o papel didático da arte no ensino de filosofia, que pode contribuir para promovermos a percepção dos educandos de si como autores, além de propiciar encontros, facilitar as amizades e conduzir, mais facilmente, a uma ética da reciprocidade. Contudo, percebeu-se também que nem sempre é fácil trabalharmos com arte no ensino de filosofia, havendo risco de que a arte o distraia e o desvie, invés de conduzir a um encontro entre coração e razão. Para que a inserção da arte no ensino

de filosofia favoreça o encontro entre razão e coração, é importante que os alunos que não são artistas sejam valorizados em seus gostos e atividades, e que os sinais de reconhecimento seja dirigido às tarefas bem executadas, não à pessoa que a executou, evitando assim as comparações. Por isso, quando utiliza recursos artísticos, o educador deve estar seguro dos efeitos que deseja produzir. Dito isto, talvez ela seja um dos principais recursos didáticos disponíveis, para uma educação como a que propomos.

Por fim, nas reflexões do metatexto procurou-se ressignificar a avaliação, de instrumento coercivo para instrumento formativo e diagnóstico, focada nos interesses do educando, em sua percepção da utilidade do que aprende, e em busca de qualidade formal e política de suas atividades escolares que, não sendo mais tratadas como descartáveis, devem passar a ser de algum modo publicadas, expostas ou apresentadas a um público, reforçando a percepção de si como autores de saberes.

O produto final desta dissertação é este conjunto de reflexões, cujo efeito formativo recaiu sobre o próprio autor. Como também as *Diretrizes inspiradas em Rousseau para que o coração auxilie o ensino filosófico*, e os *Conselhos de prudência, para a aplicação das Diretrizes inspiradas em Rousseau no ensino escolar de filosofia para turmas do Ensino Médio*.

As *Diretrizes* indicam várias orientações para o ensino se tornar mais filosófico em sua concepção. Mas precisamos considerar a prudência que se faz necessária para que estas diretrizes possam aplicar-se ao contexto escolar: Se o educador deve estudar seu aluno, é prudente que não o encare como indivíduo, mas parte de uma comunidade moral. Se devemos também estudar o contexto em que o educando vive, é prudente que o educador não pare sua formação e possa dar conta da complexidade deste contexto. Se devemos planejar nossas aulas para que ensinemos mediante experiências, é prudente que o educador procure acertar o tempo e ocasião propícias, para que possa exercer os efeitos esperados. Se o vínculo entre educador e educando depende da sinalização de reconhecimento recíproco, é prudente que o educador se esforce para transparecer organização e competência, ganhando o respeito da turma. Se a didática deve privilegiar a educação pelo gosto, visando a formação moral, então é prudente que o educador se pautem pela não coerção. E por fim, se devemos avaliar o gosto do educando pelas suas atividades de estudo e seu senso de utilidade daquilo que aprende, julgamos ser prudente que ponderemos também as condições concretas do aluno e que avaliemos a nós mesmos, como forma de evitar que a avaliação seja percebida como injusta pelos educandos.

Apresentamos abaixo a lista das três categorias gerais e seus *Conselhos de prudência*, e em seguida, as seis categorias particulares, suas *Diretrizes inspiradas em Rousseau* correspondentes, e os correspondentes Conselhos:

Lista de categorias gerais e Diretrizes correspondentes

Categoria Geral 1: O que é a filosofia.

Diretriz: Submeter à razão ao coração.

Categoria Geral 2: O que é a educação.

Diretriz: Educar o coração em proveito da razão.

Categoria Geral 3: O que é a didática.

Diretriz: Cuidar do cuidado de si do educando.

Lista de categorias particulares, Diretrizes e Conselhos de prudência.

Categoria 1: A postura diante do educando.

Diretriz: Estudar o aluno.

Conselho de prudência: ver a sala de aula como comunidade moral.

Categoria 2: A postura sobre o contexto educativo.

Diretriz: Considerar a sociedade e a época.

Conselho de prudência: Continuar a própria formação.

Categoria 3: O planejamento das aulas.

Diretriz: Priorizar as experiências.

Conselho de prudência: Acertar o tempo e a ocasião.

Categoria 4: A relação educador-educando.

Diretriz: Sinalizar reconhecimento.

Conselho de prudência: Mostrar competência.

Categoria 5: A didática e os conteúdos.

Diretriz: Promover o gosto em proveito da moral.

Conselho de prudência: Propor sem coação.

Categoria 6: A avaliação.

Diretriz: Observar o gosto e o reconhecimento da utilidade.

Conselho de prudência: Avaliar a si e ao contexto.

Consideramos que o tema da coerção na escola foi apenas tangenciado, assim como a hipótese acerca da comunidade moral em sala de aula e outros temas, que exigem pesquisas adicionais para serem melhor delineados. Questionar tais possibilidades e abrir perspectivas para futuros estudos é, a nosso juízo, um dos maiores ganhos obtidos com a escrita desta dissertação.

Talvez nem todos concordem com a caracterização da escola como uma instituição coerciva milenar. Por um lado, originando-se a partir do nascimento da sociedade de classes, a escola surge para atender a necessidades ligadas à dominação das classes oprimidas e, tornando-se instituição disciplinar na modernidade, e pertencendo ao contexto autoritário da cultura brasileira, apontamos uma tendência histórica da educação escolar a uma saturação de formas mais ou menos difusas ou intencionais de coerção.

Por outro lado, a escola não pode ser resumida a esses mecanismos coercivos, sendo também um lugar de disputas, entre duas visões políticas diversas, correspondendo de um lado à ideologia opressora, advinda da sociedade de classes; por outra, a visão dos homens e mulheres que procuram vivificar o espaço escolar, armados de concepções pedagógicas e didáticas que visam recuperar o sentido da formação escolar, sobretudo conferindo maior legitimidade e fecundidade ao ensino ali ministrado. Por isso, encerramos com votos de que estes estudos inspirem reflexões acerca de como enfrentar esta tendência histórica de modo que os educandos sintam-se vocacionados para engajar-se pela sua própria formação, tornando a relação do educador com os educandos mais harmoniosa e fecunda, no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução: Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução: Guido Antonio De Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ARANHA, M. L. DE A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BECHARA, E. **Dicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.

BETTINE, M. **A teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas: bases conceituais**. São Paulo: Edições EACH, 2021. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Marco-Bettine/publication/349734524_A_Teoria_do_Agir_Comunicativo_de_Jurgen_Habermas_bases_conceituais/links/603f9b07299bf1e078541495/A-Teoria-do-Agir-Comunicativo-de-Juergen-Habermas-bases-conceituais.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2022

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução: Maria João Alvarez; Tradução: Sara Bahia Dos Santos; Tradução: Telmo Moutinho Baptista. Porto, Pt: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base nacional comum curricular: educação é a base (Ensino médio)**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2022

CAMACHO, M. V. G.; PORTELA, G. S. Sobre el análisis etimológico y semântico de “cor, cordis>corazón”. **La Torre del Virrey: revista de estudios culturales**, v. 29, p. 61–69, 2021. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7903581>>. Acesso em: 03 nov. 2022

CASSIRER, E. **Antropologia filosófica. Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana**. Tradução: Vicente Felix De Queiroz. 2. ed. São Paulo: Editora Mesre Jou, 1977.

CASSIRER, E. **A filosofia do iluminismo**. Tradução: Álvaro Cabral. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1992.

CASSIRER, E. **A questão Jean-Jacques Rousseau**. Tradução: Erlon José Paschoal; Tradução: Jézio Gutierre; Tradução: Isabel Maria Loureiro. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. Em: **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução: Maria Nóvoa. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 121–132.

COROMINAS, J. **Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico CE-F**. Madrid, España: Editorial Gredos, 1980.

DALBOSCO, C. A. “Círculo vicioso” e idealismo transcendental na Grudlegung. Em: **Moralidade e educação em Immanuel Kant**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. p. 89–128.

DALBOSCO, C. A. **Educação natural em Rousseau: das necessidades das crianças e dos cuidados do adulto**. São Paulo: Cortez, 2011a.

DALBOSCO, C. A. **Educação natural em Rousseau: das necessidades da criança e dos cuidados do adulto**. São Paulo: Cortez, 2011b.

DALBOSCO, C. A. Da educação natural e da educação social (moral) no Emile de Rousseau. Em: DALBOSCO, C. A. (Ed.). **Filosofia e educação no Emílio de Rousseau: papel do educador como governante**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011c. p. 25–41.

DALBOSCO, C. A. **Condição humana e educação do amor-próprio em Jean-Jacques Rousseau**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

DANELON, M. Em torno da especificidade da filosofia: uma leitura das orientações curriculares nacionais de filosofia para o Ensino Médio. Em: **Filosofia: ensino médio**. Coleção explorando o ensino. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. v. 14p. 185–202.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

DENT, N. J. H. **Dicionário Rousseau**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. Em: **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014a. p. 133–142.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. Em: **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução: Maria Nóvoa. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014b. p. 77–90.

FAVARETTO, C. Notas sobre Ensino de Filosofia. Em: ARANTES, P. E. (Ed.). **A filosofia e seu ensino**. Petrópolis/São Paulo: Vozes/EDUC, 1995. p. 77–86.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. Em: **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução: Maria Nóvoa. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 29–56.

FINGER, M. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. Em: **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução: Maria Nóvoa. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 111–120.

FINGER, M.; NÓVOA, A. Introdução. Em: **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução: Maria Nóvoa. 2. ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014. p. 19–27.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramallete. 38. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)**. Tradução: Márcio Alves Da Fonseca; Tradução: Salma Tannus Muchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas, SP: Praxis, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOLO, J. Rousseau e seu legado pedagógico. Em: DALBOSCO, C. A. (Ed.). **Filosofia e educação no Emílio de Rousseau: papel do educador como governante**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011. p. 203–226.

GLIDDEN, R. F.; WEBER, L. N. D. Percepção de pais e filhos sobre coerção docente e conhecimento parental sobre o uso de tais práticas com seus filhos. **Revista pedagógica: revista do programa de pós-graduação em educação da Unochapecó**, v. 22, p. 1–21, 2020. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4312>>. Acesso em: 28 jan. 2023

HADOT, P. **O que é a filosofia antiga?** Tradução: Dion Davi Macedo. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução: Luiz Repa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss: sinônimos e antônimos**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARQUES, V.; SATRIANO, C. R. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, Dossiê: Educação, desenvolvimento humano e narrativas de formação. v. 23 n. 51, p. 369–386, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8231>>. Acesso em: 22 out. 2022

MARX, K. Para a crítica da economia política. Em: **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Os pensadores. Tradução: José Arthur Giannotti; Tradução: Edgar Malagodi. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978a. p. 101–132.

MARX, K. Teses contra Feuerbach. Em: **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Os pensadores. Tradução: José Arthur Giannotti. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978b. p. 49–53.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9 n. 2, p. 191–211, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHYkhL5pM5tXzdj/?lang=pt>>. Acesso em: 11 nov. 2022

MORAES, R.; GALIAZZI, M. DO C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12 n. 1, p. 117–128, 2006.<[10.1590/S1516-73132006000100009](https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009)>. Acesso em: 11 nov. 2022

NEUHOUSER, F. **Rousseau’s Theodicy of Self-Love: Evil, Rationalit, and the Drive for Recognition**. New York: Oxford University Press, 2008.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. Em: **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução: Maria Nóvoa. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 143–176.

OLIVEIRA, A. F. DE. Entre a dominação e a liberdade: uma proposta para o ensino escolar de filosofia. **Prisma**, v. 2, n. 2, p. 78–98, dez. 2020. Disponível em: <<https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/prisma/article/view/8579>>. Acesso em: 7 set. 2022

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. 4 rev. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PASCAL, B. **Pensamentos**. Tradução: Sérgio Milliet. São Paulo: Victor Civita, 1973.

PASSEGGI, M. DA C.; SOUZA, E. C. DE. El movimiento (auto)biográfico en Brasil: esbozo de sus configuraciones para el campo educativo. **Revista Investigación Cualitativa**, v. 2 n. 1, p. 06–26, 2017. Disponível em: <<http://investigacioncualitativa.com/index.php/revista/article/view/46>>. Acesso em: 7 set. 2022

PÉREZ, R. G. Metáforas del corazón: estudio interlingüístico. Em: VAQUERA, M. L. C.; ALVAREZ, M. A. H. (Eds.). **Lenguaje, literatura y cognición**. Córdoba: Servicio de publicaciones Universidade Córdoba, 2012. p. 217–238.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. Em: **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 91–110.

PINTO, R. F. **Viagem das ideias**. 2. ed. Manaus, AM: Editora Valer, 2008.

PORTA, M. A. G. **A filosofia a partir de seus problemas**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

REALE, G.; ANTISERI, D. **História da filosofia: de Spinoza a Kant**. São Paulo: Paulus, 2005. v. 4.

ROCHA, S. R. DA; HENRIQUE, A. L. S.; CAVALCANTE. A análise textual discursiva como caminho para a compreensão de histórias de vida em pesquisa educacional. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 07 n. 20, p. 145–161, 2022. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/10312>>. Acesso em: 9 nov. 2022

ROUSSEAU, J.-J. *Émile ou De l'éducation: livre I à IV incomplet*. Em: **Oeuvres complètes de J. J. Rousseau. Tome III**. Paris, França: Armand-Aubrée, 1830. p. 01–471. Disponível em: <<https://bibdig.biblioteca.unesp.br/handle/10/6927>>. Acesso em: 13 jun. 2022

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio, ou, Da educação**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROUSSEAU, J.-J. Considerações sobre o governo da Polônia e sua projetada Reforma. Em: **Roussaeu e as relações internacionais**. Tradução: Sérgio Bath. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003. p. 221–316.

ROUSSEAU, J.-J. **As confissões**. Tradução: Wilson Lousada. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

ROUSSEAU, J.-J. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. Em: **Rousseau: escritos sobre a política e as artes**. Tradução: Iracema Gomes Soares; Tradução: Maria Cristina Roveri Nagle. São Paulo: Ubu Editora / Editora UNB, 2020a. p. 143–284.

ROUSSEAU, J.-J. Do contrato social, ou, Princípios do direito político. Em: **Rousseau: escritos sobre a política e as artes**. Tradução: Ciro Lourenço Borges Jr.; Tradução: Thiago Azevedo Vargas. São Paulo: Ubu Editora / Editora UNB, 2020b. p. 495–649.

SANTOS, J. M. O.; ESTEVAM, R. A.; MARTINS, T. DE M. Pesquisa (auto)biográfica. **Ensaio Pedagógico**, v. 2 n. 1, p. 45–53, 2018.

STAROBINSKI, J. **Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo; seguido de Sete ensaios sobre Rousseau**. Tradução: Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

STRAUSS, L. **Direito natural e história**. Tradução: Bruno Costa Simões; Tradução: Marcelo Brandão Cipolla Aníbal Mari. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VOLTAIRE, F.-M. A. Cartas inglesas ou cartas filosóficas. Em: **Voltaire**. Os Pensadores. Tradução: Marilena de Souza Chauí. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. p. 01–57.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CORPO DE TEXTOS AUTOBIOGRÁFICOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
 INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – IFSHS
 MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO

PESQUISA: “O CONCEITO DE CORAÇÃO EM JEAN-JACQUES ROUSSEAU:
 CONSELHOS DE PRUDÊNCIA PARA AULAS DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO”
PESQUISADOR RESPONSÁVEL: ADRIANO FURTADO DE OLIVEIRA
PROFESSORA ORIENTADORA: DRA. JOCÉLIA BARBOSA NOGUEIRA

Texto original – *Entre a dominação e a liberdade: uma proposta para o ensino escolar de filosofia* (OLIVEIRA, 2020).

Elemento contextual 1 – Resumo do artigo:

Ao situar a problemática a partir da trajetória pessoal, o presente artigo traz reflexões acerca da história da escola e da pedagogia, da relação entre escola e bullying, e da possibilidade de um ensino para a liberdade, a começar pela proteção dos estudantes das tendências autoritárias, presentes nas escolas desde suas origens históricas. Em seguida, define-se um caminho próprio para o ensino de filosofia que preze pela criação de um espaço seguro e estimulante para as elaborações dos estudantes, como sujeitos do seu aprendizado, até chegar aos princípios voltados para a relação professor-estudante, terminando com a descrição de como tais princípios foram aplicados no início do ano escolar, por um curto período, antes que as aulas fossem interrompidas por causa da pandemia de Covid-19 (OLIVEIRA, 2020, p. 78).

Trecho 1:

Acredito que ensinar filosofia na instituição escolar pode ser proveitoso. Infelizmente, essa aposta está em contradição com a experiência de ser estudante. Amei e odiei a escola, deixando-a para não mais voltar. Porém, por caminhos tortos, eis-me professor. Desejando acertar onde julguei que erraram, tive de encarar a decepção de me ver errar “mil vezes”. Quem um dia sentiu ódio da escola, ao tornar-se professor de filosofia terá

de lidar, de algum modo, com o dilema: conformar-se à reprodução do ensino julgado antes insuportável, com a compensação infame da superioridade hierárquica aos alunos ou enfrentar essa inclinação. Este escrito é uma tentativa de apresentar uma proposta para o ensino de filosofia que enfrente o desafio de superar o ensino que nós mesmos rejeitamos (OLIVEIRA, 2020, p. 79).

Trecho 2:

Após cursar o primeiro ano primário em Rondônia, tive que continuar os estudos numa grande cidade do interior de São Paulo, onde tornei-me vítima de bullying na escola. Desde então comecei a perder o interesse pelos estudos (OLIVEIRA, 2020, p. 81).

Trecho 3:

Vítima de bullying e desgostoso com o ensino escolar, me senti incompetente para aprender qualquer coisa na escola. Abandonei-a em 1998 para aderir a um grupo de artistas, o *Clube dos Quadrinheiros de Manaus* – CQM (...) (OLIVEIRA, 2020, p. 83).

Trecho 4:

No CQM entrei em contato com uma quantidade enciclopédica de saberes. Contudo, cada membro contribuía com seus interesses pessoais, trazendo ao debate aquilo que estava lendo, estudou na faculdade, ou era uma preocupação pessoal. O anarquismo era frequentemente debatido, sem receber adesão unânime, e construiu-se um ambiente de respeito e colaboração, em clima democrático e não hierárquico. Tratava-se apenas de um itinerário que resultava em uma cultura diversa, não num enorme número de saberes que se *deve conhecer* para julgar-se bem formado (OLIVEIRA, 2020, p. 84–85).

Trecho 5:

A percepção do CQM como lugar de esclarecimento e criação de saberes expressou-se também por uma fórmula, frequente em fanzines e panfletos, que dizia ser sua missão a propagação de “erudição e arte”, o que vai muito além da missão inicial, restrita ao universo das HQs (OLIVEIRA, 2020, p. 85).

Trecho 6:

Inicialmente concebi, com menor clareza do que hoje, a filosofia como significando a possibilidade de abandonar as opiniões que tentaram ensinar-me e buscar iniciar, a partir de mim e do “grande livro do mundo”, o próprio caminho para o saber (DESCARTES, 1996, p. 13). Entendi que mais importante do que ter maior inteligência é empregá-la bem. Pouco compreendi do que li no Discurso do Método, aos 19 anos. O importante ocorreu: comecei meu próprio itinerário filosófico (OLIVEIRA, 2020, p. 86).

Trecho 7:

Entendo que a filosofia é um saber humano; não absoluto e superior aos outros, tampouco mero auxiliar da ciência. Interesse-me pelo exame da capacidade humana de conhecer, admitindo que esta é limitada e historicamente condicionada. O proveito que penso tirar da filosofia é a melhoria da minha capacidade de

conhecer e de lidar com problemas existenciais, ao rever crenças e, se possível, ajudar na transformação da sociedade para formas mais justas de convívio. Pretendo adquirir saberes científicos, mas também uma vida mais gratificante, significativa e criativa. É pela atenção às experiências na realidade histórica e social que busco validar minhas reflexões, tendo como objeto as experiências e o entendimento que podemos ter delas (OLIVEIRA, 2020, p. 86).

Elemento contextual 2 – Princípios orientadores da ação:

Apresentado originalmente como resultado da reflexão dos itens 1 e 2 do artigo, estes *Princípios* aparecem na metade do item 3, tendo sua apresentação uma influência acerca dos trechos autobiográficos seguintes. Nesta apresentação, não refletiremos acerca destes princípios, deixando para a fase de criação do metatexto a oportunidade de retomá-los, tendo em vista a consecução dos Conselhos de Prudência, com os quais encerraremos esta dissertação.

Princípios orientadores da ação:

1 - Falar o mínimo possível e ser em tudo discreto, objetivo. Ser simples e bastante gentil, responder sempre o que perguntado de forma direta e com poucas palavras. 2 - Interessar-se pelos gostos dos estudantes, pelo que ouvem, assistem, leem, fazem, e pelos seus talentos. Trazer esses elementos para o ensino. 3 - Dar sempre alternativas de atividades que permitam escolher fazer as que mais os atraiam, dando abertura para que eles tragam para a aula atividades que escolheram por conta própria e fora das opções oferecidas. 4 - Nunca ofendê-los, com palavras, atos, gestos, caras e bocas. Nunca debochar de suas fraquezas e erros, nunca repreendê-los em público. Jamais ameaçar com futuro ruim aos menos esforçados, tampouco prometer um futuro melhor aos estudiosos, pois o futuro do estudante não está em poder do professor prever, quer ele estude quer não. 5 – Aproveitar cada minuto em sala de aula, pois nada causa melhor impressão nos estudantes. Contudo, o tempo tem que convir em primeiro lugar a eles, e não ao professor. 6 – Não se deve manter os estudantes interessados mais pelas notas que pelos estudos. A melhor forma é ser liberal, recompensá-los prodigamente ou mesmo abolir as reprovações, preferindo “motivá-los” pela atenção dada a uma tarefa bem feita, felicitando-os e honrando-os por seus esforços. 7 - Se a indisciplina impede a aula de acontecer, invés de aborrecer-nos é melhor que a aula termine sem qualquer constrangimento. Ou se muda de foco e busca envolvê-los em outra dinâmica, ou em caso de autêntico aborrecimento, declará-lo e interromper a experiência, sem fazer caso. Se nem sempre se pode salvar a aula presente, que ao menos não se comprometa as futuras. 8 – Deve-se construir as aulas expositivas a partir das ideias dos próprios estudantes, sem tentar inculcar-lhes ideias alheias. Façamos perguntas, deixemos que pensem e respondam no seu tempo. Se não ocorrer, mudemos de assunto sem repreendê-los. Coloquemos no quadro e debatamos *suas* ideias, anotando-as e convidando-os a fazer o mesmo, para retomá-las outro dia. 9 – Os temas a ser estudados devem ser escolhidos em função dos interesses dos estudantes, não da história da filosofia ou de temas que julgamos importantes, mas que não despertam interesse. Se ocorrer, melhor é admitir o erro e escolher outro assunto. 10 – É preciso interessar-se em trabalhar e pensar *com os estudantes*, não em transmitir o que pensou, se quisermos estabelecer uma verdadeira parceria entre professor e alunos. 11 – A última regra que

proponho é nada pedir-lhes que seja inútil e resulte em mera obtenção de nota. Se queremos que eles levem a sério suas atividades, devemos começar nós mesmos por valorizá-las. E a melhor forma é produzir com eles algo que possa sair da sala de aula (OLIVEIRA, 2020, p. 92).

Trecho 8:

É provável que esses princípios estejam incompletos ou que sejam excessivos, por isso reafirmo seu caráter provisório e experimental. De qualquer modo, pude pô-los em prática entre fevereiro e março deste ano, antes que a pandemia de covid-19 obrigasse à interrupção das aulas presenciais. Dou aulas para seis primeiros anos, quatro segundos anos e três terceiros anos do ensino médio, no período vespertino. Cada turma tem dez aulas de filosofia por bimestre, o que raramente se cumpre, por feriados e contingências diversas. Conseguimos ministrar entre 4 e 5 aulas por turma. Apesar da pequena quantidade, o resultado foi animador. A relação com os alunos foi fluída e produtiva, desde o primeiro dia (OLIVEIRA, 2020, p. 93).

Trecho 9:

Esses princípios resultaram de uma série de experiências realizadas desde 2016, ano em que ingressei no magistério do ensino estadual. Por dois anos lecionei em uma escola cívico-militar da PM, com boa estrutura que contava com uma fotocopidora a serviço da associação de pais e mestres, que vendia aos alunos as cópias. Isso permitiu-nos valorizar a produção dos estudantes, publicando suas ideias e arte através de fanzines. Dezenas de fanzines foram produzidos em cada turma (na época eram 16, agregando todos alunos do período matutino) ao longo dos quatro bimestres, resultando em grande atividade e animação por parte dos alunos (OLIVEIRA, 2020, p. 93).

Trecho 10:

Porém, ao constatar que raramente outras escolas dispõem da mesma estrutura, e que faltou maior atenção para com os textos e ideias filosóficas, superficialmente *percebidas* nos fanzines, no ano seguinte procurei trazer os autores clássicos para as aulas. O resultado foi desanimador. Os textos lhes pareciam incompreensíveis. Multiplicaram-se os conflitos entre professor e alunos, assim como a adoção de medidas autoritárias (OLIVEIRA, 2020, p. 93).

Trecho 11:

Observando que eu, apesar de ter odiado o autoritarismo na escola em minha juventude, enquanto professor tendia a reproduzi-lo, resolvi voltar aos estudos e, para permanecer perto da UFAM, transferi-me para um colégio nas redondezas, desta vez totalmente civil (OLIVEIRA, 2020, p. 93).

Trecho 12:

No terceiro ano lecionando desenvolvi experiências de leitura dos textos filosóficos, escrevendo-os no quadro e esquematizando-os para melhor compreensão dos estudantes, o que resultou em maior percepção de

interesse. Aos poucos compreendi a grande dificuldade dos estudantes para entender mesmo palavras que julgamos simples (OLIVEIRA, 2020, p. 93).

Trecho 13:

No quarto ano de ensino, preferi não somente esquematizar os textos, mas previamente anotar as hipóteses de leitura dos estudantes, antes e após a leitura com esquemas, que traduzem o mapa conceitual do texto. Com isso pude perceber o espanto de estudantes, ao perceber *o que entendiam antes e depois* da leitura detida de cada palavra e da exposição do mapa das ideias (OLIVEIRA, 2020, p. 93).

Trecho 14:

Também no quarto ano retomei a produção artística com os estudantes, a partir da segunda metade do ano. Passamos a decorar a sala de aula com desenhos e poemas dos estudantes, emoldurados com papel cartão preto, o que parece ter contribuído com um ambiente mais alegre. Uma experiência com o teatro, em que montamos uma peça sobre a Revolta da Chibata, para a semana da Consciência Negra (dia 20 de novembro), convenceu-me da importância da arte para a criação de um vínculo de parceria entre professor e alunos (OLIVEIRA, 2020, p. 93–94).

Trecho 15:

Em 2020 idealizamos uma exposição ainda no primeiro bimestre, para a qual se preparavam desenhos, teatro, dança, poemas, contos, artesanato e, para os que não se sentiam atraídos por nenhuma, suas pesquisas acerca de temas filosóficos que lhes interessassem (OLIVEIRA, 2020, p. 94).

Trecho 16:

Tivemos cerca de três aulas expositivas intercaladas com atividades de escrita em sala de aula, mais uma ou duas com seu tempo cedido para a preparação do Festival de Artes e Pesquisas. Terminavam artesanatos, desenhos e poemas, e preparávamos painéis como os que aprendi no CQM, para que a exposição dignificasse as obras sem parecer algo improvisado (OLIVEIRA, 2020, p. 94).

Trecho 17:

Com a quarentena, o projeto da exposição foi protelado sem sabermos quando será seguro sua realização. Ainda no final do ano anterior concebemos um projeto para trazer o contato com o uso que os estudantes fazem da internet, para as aulas de filosofia. Adotamos grupos em redes sociais e idealizamos a construção de um blog e um canal de vídeos *on line*, em plataformas como whatsapp, instagram e youtube. Desde então tenho dedicado tempo a aprender como editar vídeos e lidar com as ferramentas necessárias, além de refletir no significado de utilizar serviços de empresas privadas como complemento a um ensino público, o que tem adiado o seu andamento enquanto as consequências se tornam mais claras. No presente, temos um blog em que alguns estudantes já começam a publicar seus primeiros textos autorais. Para garantir a proteção à infância, somente ao terminar de editar a peça de teatro referida, pondo filtros e máscaras que escondam a

identidade dos alunos, sua filmagem será postada on-line, dando os devidos créditos nas legendas finais sem, contudo, expor a identidade visual dos participantes (OLIVEIRA, 2020, p. 94).

Trecho 18:

Em 2020 também decidi orientar minhas aulas pelos princípios acima expostos, e a registrar uma espécie de diário de campo, mantido entre fevereiro e março. Quando renunciamos a dominá-los, os estudantes correspondem tornando-se mais dóceis e colaborativos. Ao lhes fazermos perguntas, por exemplo, é importante dar-lhes o tempo que for necessário para que respondam, correndo o risco de que não desejem fazê-lo, sem surpreender-se nem se aborrecer, pois é direitos deles. Também não se pode exigir que todos falem. Muitas vezes apenas alguns estudantes decidem participar, mas os outros estudantes observam com grande curiosidade, mais capazes de compreender o ponto de vista dos colegas do que o do professor, que em uma aula expositiva tradicional costuma lhes causar tédio. Tudo o que fazemos deve ser para reforçar neles a autonomia, por isso não interessa que adotem ou decorem ideias sobre as quais jamais pararam para refletir verdadeiramente (OLIVEIRA, 2020, p. 94).

Trecho 19:

Há um momento, no início e no fim das aulas, em que os estudantes estão naturalmente mais agitados. Optei por respeitar esses momentos e aproveitá-los para atividades secundárias, como escrever algo no quadro ou olhar os cadernos. Após alguns instantes eles mesmos diminuem a conversação, e quando tudo está preparado e lhes pedimos atenção, é raro que não a obtenhamos. É sobretudo importante renunciar a tudo que possa insultar os estudantes. Vimos como a impertinência dos professores pode até desencadear episódios de bullying. O professor que insulta um aluno, corre o risco de insultar também a sala toda que com ele se solidariza, o que poderia por todo o curso a perder (OLIVEIRA, 2020, p. 95).

Trecho 20:

Outra ideia que pretendo por em prática é a criação de um fanzine, com a produção de todos que desejarem colaborar, com textos e desenhos. Não é caro conseguir uma cópia, ao menos para os diretamente envolvidos com sua produção, materializando em suas mãos sua capacidade de produzir conhecimentos, como talvez um blog não seja capaz de fazer. (OLIVEIRA, 2020, p. 95)

Trecho 21:

As reflexões acerca da tradição escolar e do bullying no ambiente escolar representaram uma revisão de situações dolorosas, mesmo tantos anos depois, e que me fez pensar ter fracassado com a escola. Hoje vejo que assim como no meu caso, é a escola que fracassa, ao ser incapaz de proteger os estudantes do bullying e produzir um conhecimento que não seja corrompido pela compulsão ao controle e à dominação. Profissionalmente, se fortalece a clareza acerca das experiências que estamos realizando no cotidiano do ensino de filosofia. E se abrem inúmeras perspectivas de outros problemas, pouco ou nada tocados neste escrito, que lhe são complementares e convidam a novos aprofundamentos (OLIVEIRA, 2020, p. 96).

APÊNDICE B – UNITARIZAÇÃO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – IFSHS
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO**

PESQUISA: “O CONCEITO DE CORAÇÃO EM JEAN-JACQUES ROUSSEAU: CONSELHOS DE PRUDÊNCIA PARA AULAS DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO”

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: ADRIANO FURTADO DE OLIVEIRA

PROFESSORA ORIENTADORA: DRA. JOCÉLIA BARBOSA NOGUEIRA

Abaixo, reunimos e numeramos todas as 103 unidades de sentido, na ordem em que foram produzidas:

- 1.1.a. Ensinar filosofia na instituição escolar pode ser proveitoso.
- 2.1.b. O proveito do ensino escolar de filosofia está em contradição com a experiência do estudante, que amou mas também odiou a escola e acabou abandonando-a.
- 3.1.c. Caminhos tortos levaram-me a ser professor, e a cometer erros como os que eu reprovava, ao rejeitar o ensino escolar, causando decepção consigo mesmo.
- 4.1.d. É preciso então realizar uma escolha, entre a acomodação em uma prática indigna de um educador, ou tentar superar o ensino tradicional, em seus aspectos odiosos.
- 5.2.a. O fato de deixar Rondônia, no norte do Brasil, e migrar para grandes cidades do centro-sul, começou o bullying na escola.
- 6.2.b. O bullying na escola desencadeou desinteresse pelo aprendizado escolar.
- 7.3.a. O bullying acarreta o sentimento de incompetência e incapacidade de se aprender.
- 8.3.b. O bullying acarreta evasão escolar.
- 9.3.c. Se o aluno tem sorte, o enfraquecimento dos laços com a escola pode ser em parte compensado pela adesão ocasional a movimentos sociais ou grupos com finalidades culturais.
- 10.4.a. O contato com quantidade enciclopédica de saberes pode ser motivado por um senso de dever, visando o julgamento próprio ou alheio sobre a própria formação.

11.4.b. O contato com quantidade enciclopédica de saberes pode ser motivado por interesses pessoais verdadeiros.

12.4.c. Pode existir um itinerário que, sem senso de coação, simplesmente conduza a uma formação enciclopédica, sem afastar-se do interesse autêntico do educando.

13.4.d. O itinerário formativo abrangente necessita de um ambiente respeitoso, dialógico, colaborativo, democrático e não hierárquico.

14.5.a. A percepção de um espaço como “lugar de esclarecimento e criação de saberes” é fundamental para a criação de vínculos saudáveis e uma formação significativa.

15.5.b. A percepção de um espaço como “lugar de esclarecimento e criação de saberes” tende a evocar um sentimento moral, de caráter normativo e vocacional, que inclina o sujeito a desejar participar do movimento de saberes e arte.

16.6.a. Filosofia é o abandono a ideias que se admitiu sem senso crítico.

17.6.b. Filosofar é iniciar o próprio itinerário crítico-reflexivo de leitura do “livro do mundo”;

18.6.c. Mais do que ter grande inteligência, importa ter atenção aos caminhos (métodos) pelos quais essa inteligência é exercida.

19.6.d. Aos dezenove anos, mais importante é iniciar o próprio itinerário crítico-reflexivo, do que adotar ideias dos professores e dos filósofos.

20.7.a. A filosofia é um saber humano e não sobrenatural.

21.7.b. A filosofia é um saber como outros, não é serva da ciência nem saber superior aos outros, mas com uma função própria.

22.7.c. A capacidade humana de conhecer é limitada e historicamente condicionada.

23.7.d. A filosofia pode nos ajudar a conhecer melhor.

24.7.e. A filosofia pode nos ajudar a lidar com problemas existenciais.

25.7.f. A filosofia age ao rever nossas crenças.

26.7.g. Pode ser possível que a filosofia ajude na transformação da sociedade, para formas mais justas.

27.7.h. Os saberes científicos não são desejáveis em si.

28.7.i. A vida gratificante, significativa e criativa é desejável em si mesma, constituindo um bem superior.

29.7.j. A atenção que prestamos às nossas experiências e realidade histórico-social é que confere validade ao pensamento.

30.7.k. As experiências e entendimento que podemos ter de nossa realidade é um objeto de estudo, a ser explicado com referência à realidade histórica e social.

31.8.a. A filosofia pode ter um resultado incompleto ou excessivo, provisório e experimental.

32.8.b. O professor de filosofia, em um turno, dá aula para uma quantidade muito grande de turmas, que variam entre 13 e 16 turmas.

33.8.c. Cada uma das turmas acaba tendo uma pequena quantidade de aulas, sendo o máximo 10 a cada bimestre, o que interrompe a continuidade das aulas.

34.8.d. O resultado do emprego dos princípios foi animador, desde o primeiro dia, melhorando a relação entre educador e educandos, em benefício da formação.

35.9.a. Ao ingressar no magistério, realizei uma série de experiências que se prolongaram até o presente, cujos resultados sugeriram os 11 princípios de ação.

36.9.b. A escola cívico militar Sdecu/Pm-AM tinha boa estrutura física e tinha uma fotocopadora que, para obter recursos para a APMC, vendia cópias aos alunos, possibilitando a criação de dezenas de fanzines, na escola.

37.9.c. Ao se criar fanzines na escola, se procurou valorizar a produção dos estudantes, publicando suas ideias e sua arte.

38.9.d. A criação e publicação de zines resultou em grande animação por parte dos alunos.

39.10.a. Raramente outras escolas possuem a estrutura de uma escola cívico-militar, em termos de instalação e recursos.

40.10.b. A produção de fanzines mostrou o que pareceu ser enorme superficialidade de ideias, sem quase nenhuma discussão com as ideias apresentadas nas aulas.

41.10.c. Tentei trazer os autores clássicos para as aulas, mas os textos pareciam incompreensíveis aos alunos e o resultado foi desanimador.

42.10.d. A insistência nos textos e a incapacidade de leitura dos alunos resultaram em conflitos entre educador e educando.

43.10.e. Com o aumento dos conflitos, o professor adotou medidas autoritárias.

44.11.a. Percebi que, apesar de ter odiado o autoritarismo, tendo a recorrer a métodos autoritários em situação de conflito com os alunos, reproduzindo o ensino da minha infância.

45.11.b. Para fazer frente às nossas tendências autoritárias na docência, é preciso um novo processo de formação, que complemente a graduação.

46.12.a. A experiência do terceiro ano foi com a leitura de textos filosóficos, mediados pelo educador.

47.12.b. A compreensão dos textos, pelos estudantes, é facilitada pela construção de esquemas, em que o mapa das ideias é reconstruído.

48.12.c. Com a compreensão dos textos, mediada pelo educador, o interesse dos educandos tende a aumentar de forma perceptiva.

49.12.d. Os estudantes tem grande dificuldade de vocabulário, até com palavras simples.

50.12.e. Os educadores tendem a subestimar a dificuldade dos educandos na leitura e interpretação de textos.

51.13.a. É mais interessante unir a mediação dos textos filosóficos por esquemas, com o levantamento prévio das hipóteses de leitura dos textos pelos estudantes, podendo mostrar-lhes o que pensavam estar escrito, e o que realmente está escrito.

52.13.b. Ao contrastar o que tinham entendido com o sentido do texto finalmente compreendido, os alunos tendem a expressar espanto e maior interesse pelo texto.

53.14.a. A decoração da sala de aula, com desenhos e poemas dos estudantes, emoldurados e organizados de forma a valorizá-los, é uma forma de inserir a arte nas aulas de filosofia.

54.14.b. O teatro é possível de ser trazido para a escola, especialmente em ocasiões especiais como o dia 20 de novembro (dia da consciência negra).

55.14.c. A arte tende a fortalecer o vínculo de parceria entre educador e educandos.

56.15.a. É estratégico utilizar o poder de fortalecimento de vínculos, da arte, desde o início do ano.

57.15.b. É importante contemplar a pluralidade de talentos e capacidades de reflexão ou ao menos de pesquisa, de todos os estudantes, para que todos possam se compreender como autores.

58.16.a. A experimentação por meio da pesquisa-ação, com recursos etnográficos, de aulas pautadas pelos 11 princípios apresentados no artigo, foram ensaiadas e acompanhadas de um diário de campo.

59.16.b. A experimentação foi interrompida pelo aparecimento da pandemia de covid-19 e fechamento das escolas.

60.16.c. O tempo de experimentação dos princípios durou cinco aulas, sendo duas cedidas para ensaios visando o evento multi-arte e pesquisa.

61.16.d. É importante que as obras expostas nas escolas não tenham aspecto descuidado, de improvisado feito por desinteresse ou falta de dedicação.

62.16.e. O aprendizado de técnicas e estratégias para a criação de eventos e exposições, que aprendi no CQM, continuam sendo úteis para a preparação de eventos de arte na escola.

63.16.f. O objetivo de tornar pública a produção dos estudantes, no contexto escolar, é dignificar seus esforços, aos próprios olhos e da comunidade escolar, para que o educando rompa com a lógica do menor esforço e interesse exclusivo em nota e diploma.

64.17.a. A pandemia de covid-19 e a quarentena resultaram na interrupção das experiências educacionais em curso. Repete o 59.

65.17.b. Por muito tempo os educadores permaneceram sem perspectiva de futuro, por não saber quanto tempo duraria a emergência mundial e nacional.

66.17.c. Ganhou maior relevância o uso de meios digitais e a inclusão digital, como redes sociais, plataformas de busca, programas e redes sociais.

67.17.d. A transição para a cultura digital demanda do educador, muito tempo e dedicação para o aprendizado dos novos recursos.

68.17.e. O uso de recursos privados, como se fossem públicos, como por exemplo o google, o whatsapp, o twitter e tantos outros, põe ao educador uma questão ética e política.

69.17.f. Criamos um blog, com alguns textos autorais de estudantes.

70.17.g. Para a publicação da filmagem de teatro, é preciso considerar a proteção da criança e do jovem, escondendo sua identidade ou requerendo autorização prévia e bem informada, dos responsáveis.

71.17.h. Apesar da proteção das imagens de crianças e adolescentes, dar crédito aos seus nomes, pela sua produção publicada em blogs, é um estímulo a que se vejam na qualidade de autores, convidados a participar do diálogo e criação cultural de sua época.

72.18.a. Em 2020 formulei princípios orientadores da ação, os quais foram apresentados no artigo, e que antes mesmo disso passaram a guiar meu ensino de filosofia.

73.18.b. Em 2020 registrei as aulas entre fevereiro e março (fechamento das escolas por causa da pandemia de covid-19), em um diário de campo, escrito após as aulas, a noite, no dia seguinte e as vezes, em dias próximos.

74.18.c. A percepção dos estudantes de que não queremos dominá-los favorece um comportamento mais dócil e colaborativo.

75.18.d. Logo, a percepção dos estudantes de que nossa intenção é exercer dominação sobre eles favorece comportamento indócil e não colaborativo.

76.18.e. Ao fazer perguntas aos estudantes, é importante aceitar o risco de que não desejem responder, como um direito deles.

77.18.f. Ao fazer perguntas aos estudantes, é importante lhes dar tempo para que pensem nas respostas e decidam se querem responder.

78.18.g. Ao se questionar uma sala, é autoritário se exigir que todos tenham que falar.

79.18.h. Quando um aluno decide falar, os outros o observam curiosamente e atentamente, pensando a respeito.

80.18.i. Durante um diálogo entre educador e educando, os outros educandos estão mais aptos a compreender o que um educando diz, do que aquilo que o educador diz.

81.18.j. O tédio causado pelas aulas expositivas advém do fato dos estudantes não compreenderem a linguagem do professor, por não terem refletido sobre seus pressupostos.

82.18.k. O objetivo da didática é reforçar a autonomia/

83.18.l. As ideias adotadas heteronomamente e sem reflexão não tem interesse em si, mas somente enquanto algo a ser superado pela reflexão autônoma do educando.

84.19.a. Há um momento, no início e no fim das aulas, em que os estudantes tendem a estar mais agitados.

85.19.b. É estratégico não querer ocupar com as aulas os tempos e espaços em que a agitação da turma predomina.

86.19.c. Nos momentos em que se espera maior agitação, é horário para se anotar coisas no quadro, olhar os cadernos ou outras tarefas burocráticas que não a aula.

87.19.d. Há um momento, após o início das aulas e antes do fim, em que naturalmente os alunos diminuem sua agitação.

88.19.e. Se, quando os alunos estão propensos a se acalmar, o professor já tem tudo preparado para começar sua apresentação, é raro que não lhe deem atenção.

89.19.f. O mais importante é a renúncia a tudo que possa ser ofensivo aos estudantes.

90.19.g. A impertinência dos professores pode desencadear episódios de bullying, com todas suas consequências.

91.19.h. Ao insultar um aluno, o professor assume o risco de insultar a sala toda.

92.20.i. A sala toda está atenta à legitimidade moral do que nela ocorre, seja à injustiça de outros alunos, seja à do professor.

93.21.j. Se o professor insultar a sala toda, pode por o curso inteiro daquele ano a perder, pelo fato dos alunos não desejarem mais ser seu parceiro na construção de conhecimentos.

94.20.a. Uma ideia interessante é um fanzine que publique ideias de todos, de diferentes turmas.

95.20.b. Não é caro tirar poucas cópias de um fanzine, para contemplar os envolvidos.

96.20.c. O fanzine, por ser algo material, talvez tenha um impacto positivo, no sentimento do educando de ser um autor de seu saber, maior do que o blog e meios digitais.

97.21.a. Rememorar o bullying no período escolar é doloroso, ainda hoje.

98.21.b. O bullying faz o sujeito sentir-se fracassar em seu destino ontológico.

99.21.c. Na realidade, é a escola, por ser ambiente em que o bullying se reproduz, que fracassa com a formação das pessoas.

100.21.d. A escola fracassa com a formação ao não proteger o aluno do bullying.

101.21.e. A escola fracassa com a formação ao produzir um conhecimento corrompido pela compulsão de controle e dominação.

102.21.f. A adoção dos princípios significou uma ampliação da clareza acerca da nossa própria práxis docente, no ensino de filosofia para turmas do Ensino Médio.

103.21.g. Com o artigo, se abriram perspectivas a ser exploradas em outros estudos. É o caso da presente dissertação.

APÊNDICE C- CATEGORIZAÇÃO (ATD)

PESQUISA: “O CONCEITO DE CORAÇÃO EM JEAN-JACQUES ROUSSEAU:
CONSELHOS DE PRUDÊNCIA PARA AULAS DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO”

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: ADRIANO FURTADO DE OLIVEIRA

PROFESSORA ORIENTADORA: DRA. JOCÉLIA BARBOSA NOGUEIRA

1- Categoria à priori geral: O que é a filosofia

1.1. Categoria emergente: Definições de filosofia

1.1.16.6.a. Filosofia é o abandono a ideias que se admitiu sem senso crítico.

1.1.17.6.b. Filosofar é iniciar o próprio itinerário crítico-reflexivo de leitura do “livro do mundo”;

1.2. Categoria emergente: Método e legitimidade

1.1.20.7.a. A filosofia é um saber humano e não sobrenatural.

1.2.29.7.j. A atenção que prestamos às nossas experiências e realidade histórico-social é que confere validade ao pensamento.

1.1.21.7.b. A filosofia é um saber como outros, não é serva da ciência nem saber superior aos outros, mas com uma função própria.

1.3.25.7.f. A filosofia age ao rever nossas crenças.

1.1.30.7.k. As experiências e entendimento que podemos ter de nossa realidade é um objeto de estudo, a ser explicado com referência à realidade histórica e social.

1.3. Categoria emergente: Propósito do seu ensino

1.3.23.7.d. A filosofia pode nos ajudar a conhecer melhor.

1.3.24.7.e. A filosofia pode nos ajudar a lidar com problemas existenciais.

1.3.26.7.g. É possível que a filosofia ajude na transformação da sociedade, para formas mais justas.

1.3.82.18.k. O objetivo da didática na filosofia é reforçar a autonomia moral e intelectual do educando.

1.3.12.4.c. Pode existir um itinerário que, sem senso de coação, simplesmente conduza a uma formação enciclopédica, sem afastar-se do interesse autêntico do educando.

1.3.18.6.c. Mais do que ter grande inteligência, importa ter atenção aos caminhos (métodos) pelos quais essa inteligência é exercida.

2.7. Categoria emergente: Dificuldades inerentes ao saber e à filosofia, que deve ser objeto de reflexão:

2.6.22.7.c. A capacidade humana de conhecer é limitada e historicamente condicionada.

2.6.27.7.h. Os saberes científicos não são desejáveis em si.

2.6.31.8.a. A filosofia pode ter um resultado incompleto ou excessivo, provisório e experimental.

2.6.18.6.c. (2x) Mais do que ter grande inteligência, importa ter atenção aos caminhos (métodos) pelos quais essa inteligência é exercida.

2- Categoria à priori geral: O que é a educação

6.3. Categoria emergente: Estratégias para uma formação ampla, integral e emancipatória.

6.3.12.4.c. (2x) Pode existir um itinerário que, sem senso de coação, simplesmente conduza a uma formação enciclopédica, sem afastar-se do interesse autêntico do educando.

6.3.18.6.c. Mais do que ter grande inteligência, importa ter atenção aos caminhos (métodos) pelos quais essa inteligência é exercida.

5.4. Categoria emergente: Hipóteses acerca da formação e sua relação com o coração

5.4.83.18.1. As ideias adotadas heteronomamente e sem reflexão não tem interesse em si, mas somente enquanto algo a ser superado pela reflexão autônoma do educando.

5.4.28.7.i. A vida gratificante, significativa e criativa é desejável em si mesma, constituindo um bem superior.

5.4.10.4.a. (2x) O contato com quantidade enciclopédica de saberes pode ser motivado por julgamento próprio ou alheio sobre a importância da formação (amor-próprio e luta por reconhecimento), não pela curiosidade autêntica.

3- Categoria à priori geral: O que é a didática

6.3. *Categoria emergente: Estratégias para uma formação ampla, integral e emancipatória*

6.3.12.4.c. (2x) Pode existir um itinerário que, sem senso de coação, simplesmente conduza a uma formação enciclopédica, sem afastar-se do interesse autêntico do educando.

6.3.18.6.c. Mais do que ter grande inteligência, importa ter atenção aos caminhos (métodos) pelos quais essa inteligência é exercida.

6.3.47.12.b. A compreensão dos textos, pelos estudantes, é facilitada pela construção de esquemas, em que o mapa das ideias é reconstruído.

6.3.51.13.a. É mais interessante unir a mediação dos textos filosóficos por esquemas, com o levantamento prévio das hipóteses de leitura dos textos pelos estudantes, podendo mostrar-lhes o que pensavam estar escrito, e o que realmente está escrito.

Categorias particulares:

1- Categoria à priori particular: A forma de se dirigir em geral ao educando

Categorias emergentes e sua unitarização:

3.1. *Categoria emergente: Dilemas éticos enfrentados pelo educador em sua práxis emancipadora*

3.1.4.1.d. É preciso então realizar uma escolha, entre a acomodação em uma prática indigna de um educador, ou tentar superar o ensino tradicional, em seus aspectos odiosos.

5.1. A relação didática entre educador e educandos e o coração

5.1.91.19.h. Ao insultar um aluno, o professor assume o risco de insultar a sala toda.

5.1.87.19.d. Há um momento, após o início das aulas e antes do fim, em que naturalmente os alunos diminuem sua agitação.

5.2. *Categoria emergente: A sociedade e sua síntese no coração do educando*

5.2.15.5.b. A percepção de um espaço como “lugar de esclarecimento e criação de saberes” tende a evocar um sentimento moral, de caráter normativo e vocacional, que inclina o sujeito a desejar participar do movimento de saberes e arte.

6.2. *Categoria emergente: Conselhos de prudência estratégicos*

6.2.45.11.b. Para fazer frente às nossas tendências autoritárias na docência, é preciso um novo processo de formação, que complemente a graduação.

2- Categoria à priori particular: A consideração do seu contexto

2.1. *Categoria emergente: Dificuldades originadas do próprio caráter, cuja solução é a melhoria pessoal*

2.1. 3.1.c. Caminhos tortos levaram-me a ser professor, e a cometer erros como os que eu reprovava, ao rejeitar o ensino escolar, causando decepção comigo mesmo.

2.1. 44.11.a. Percebi que, apesar de ter odiado o autoritarismo, tendo a recorrer a métodos autoritários em situação de conflito com os alunos, reproduzindo o ensino da minha infância.

2.2. *Categoria emergente: Dificuldades cuja solução é a melhoria da práxis pedagógica*

2.2.67.17.d. A transição para a cultura digital demanda do educador, muito tempo e dedicação para o aprendizado dos novos recursos.

2.4. *Categoria emergente: Dificuldades que não dependem diretamente de nós*

2.4.65.17.b. Por muito tempo os educadores permaneceram sem perspectiva de futuro, por não saber quanto tempo duraria a emergência mundial e nacional.

2.4.59.16.b. A experimentação foi interrompida pelo aparecimento da pandemia de covid-19 e fechamento das escolas.

2.5. *Categoria emergente: Dificuldades que dependem de luta política de longo prazo*

2.5.67.17.d. (3x) A transição para a cultura digital demanda do educador, muito tempo e dedicação para o aprendizado dos novos recursos.

2.5.32.8.b. O professor de filosofia, em um turno, dá aula para uma quantidade muito grande de turmas, que variam entre 13 e 16 turmas.

2.5.39.10.a. Raramente outras escolas possuem a estrutura de uma escola cívico-militar, em termos de instalação e recursos.

2.5.33.8.c. Cada uma das turmas acaba tendo uma pequena quantidade de aulas, sendo o máximo 10 a cada bimestre, o que interrompe a continuidade das aulas.

2.5.68.17.e. O uso de recursos privados, como se fossem públicos, como por exemplo o google, o whatsapp, o twitter e tantos outros, põe ao educador uma questão ética e política.

2.6. Categoria emergente: Dificuldades históricas da educação escolar

2.6.99.21.c. Na realidade, é a escola, por ser ambiente em que o bullying se reproduz, que fracassa com a formação das pessoas.

2.6.2.1.b. O proveito do ensino escolar de filosofia está em contradição com a experiência do estudante, que amou mas também odiou a escola e acabou abandonando-a.

2.6.10.4.a. O contato com quantidade enciclopédica de saberes pode ser motivado por julgamento próprio ou alheio sobre a importância da formação (amor-próprio e luta por reconhecimento), não pela curiosidade autêntica.

2.6.100.21.d. A escola fracassa com a formação ao não proteger o aluno do bullying.

2.6.101.21.e. A escola fracassa com a formação ao produzir um conhecimento corrompido pela compulsão de controle e dominação.

2.6.90.19.g. A impertinência dos professores pode desencadear episódios de bullying, com todas suas consequências.

3.1. Categoria emergente: Dilemas éticos enfrentados pelo educador em sua práxis emancipadora

3.1.68.17.e. (2x) O uso de recursos privados, como se fossem públicos, como por exemplo o google, o whatsapp, o twitter e tantos outros, põe ao educador uma questão ética e política.

3.2. Categoria emergente: Dilemas éticos enfrentados pelo sistema, exigindo uma resposta política e social mais ampla

3.2.9.3.c. Se o aluno tem sorte, o enfraquecimento dos laços com a escola pode ser em parte compensado pela adesão ocasional a movimentos sociais ou grupos com finalidades culturais.

3.2.36.9.b. A escola cívico militar Sdecu/Pm-AM tinha boa estrutura física e tinha uma fotocopiadora que, para obter recursos para a APMC, vendia cópias aos alunos, possibilitando a criação de dezenas de fanzines, na escola.

5. Categoria emergente: Hipóteses acerca do coração no ensino de filosofia

5.1.66.17.c. Ganhou maior relevância o uso de meios digitais e a inclusão digital, como redes sociais, plataformas de busca, programas e redes sociais.

5.2. Categoria emergente: A sociedade e sua síntese no coração do educando

5.2.5.2.a. O fato de deixar Rondônia, no norte do Brasil, e migrar para grandes cidades do centro-sul, começou o bullying na escola.

5.2.98.21.b. O bullying faz o sujeito sentir-se fracassar em seu destino ontológico.

5.2.7.3.a. O bullying acarreta o sentimento de incompetência e incapacidade de se aprender.

5.3. Categoria emergente: A instituição escolar e o coração do educando

5.3.6.2.b. O bullying na escola desencadeou desinteresse pelo aprendizado escolar.

5.3.8.3.b. O bullying acarreta evasão escolar.

5.3.15.5.b. (2x) A percepção de um espaço como “lugar de esclarecimento e criação de saberes” tende a evocar um sentimento moral, de caráter normativo e vocacional, que inclina o sujeito a desejar participar do movimento de saberes e arte.

5.4. Categoria emergente: Hipóteses acerca da formação e sua relação com o coração

5.4.98.21.b. (2x) O bullying faz o sujeito sentir-se fracassar em seu destino ontológico.

5.4.7.3.a. (2x) O bullying acarreta o sentimento de incompetência e incapacidade de se aprender.

5.4.14.5.a. A percepção de um espaço como “lugar de esclarecimento e criação de saberes” é fundamental para a criação de vínculos saudáveis e uma formação significativa.

5.4.52.13.b. Ao contrastar o que tinham entendido com o sentido do texto finalmente compreendido, os alunos tendem a expressar espanto e maior interesse pelo texto.

6.2. Categoria emergente: Conselhos de prudência estratégicos

6.1.70.17.g. Para a publicação da filmagem de teatro, é preciso considerar a proteção da criança e do jovem, escondendo sua identidade ou requerendo autorização prévia e bem informada, dos responsáveis.

7.1. Categoria emergente: Ao longo do tempo desde 2016

7.1.35.9.a. Ao ingressar na rede de ensino, utilizei minhas aulas para realizar uma série de experiências que se prolongaram até o presente, cujos resultados sugeriram os 11 princípios de ação.

7.1.46.12.a. A experiência do terceiro ano foi com a leitura de textos filosóficos, mediados pelo educador.

7.1.69.17.f. Criamos um blog, com alguns textos autorais de estudantes.

7.1.37.9.c. Ao se criar fanzines na escola, se procurou valorizar a produção dos estudantes, publicando suas ideias e sua arte.

7.2. Categoria emergente: A formulação dos princípios para a direção da ação educativa

7.2.72.18.a. Em 2020 formulei princípios orientadores da ação, os quais foram apresentados no artigo, e que antes mesmo disso passaram a guiar meu ensino de filosofia.

7.2.58.16.a. A experimentação por meio da pesquisa-ação, com recursos etnográficos, de aulas pautadas pelos 11 princípios apresentados no artigo, foram ensaiadas e acompanhadas de um diário de campo.

7.2.60.16.c. O tempo de experimentação dos princípios durou cinco aulas, sendo duas cedidas para ensaios visando o evento multi-arte e pesquisa.

7.2.73.18.b. Em 2020 registrei as aulas entre fevereiro e março (fechamento das escolas por causa da pandemia de covid-19), em um diário de campo, escrito após as aulas, a noite, no dia seguinte e as vezes, em dias próximos.

3- Categoria à priori particular: O planejamento

4.1.4.2. Categoria emergente: Hipóteses acerca da práxis do educando, considerando como indivíduo

4.1.19.6.d. Aos dezenove anos, mais importante é iniciar o próprio itinerário crítico-reflexivo, do que adotar ideias dos professores e dos filósofos.

6.1. Categoria emergente: Estratégias fortalecimento de vínculos educador-educando mediante recursos didáticos, físicos ou digitais

6.1.56.15.a. É estratégico utilizar o poder de fortalecimento de vínculos, da arte, desde o início do ano.

6.1.57.15.b. É importante contemplar a pluralidade de talentos e capacidades de reflexão ou ao menos de pesquisa, de todos os estudantes, para que todos possam se compreender como autores.

6.1.62.16.e. O aprendizado de técnicas e estratégias para a criação de eventos e exposições, que aprendi no CQM, continuam sendo úteis para a preparação de eventos de arte na escola.

6.2. *Categoria emergente: Conselhos de prudência estratégicos*

6.2.85.19.b. É estratégico não querer ocupar com as aulas os tempos e espaços em que a agitação da turma predomina.

4- Categoria à priori particular: A interação com o educando

2.1. *Categoria emergente: Dificuldades originadas do próprio caráter, cuja solução é a melhoria pessoal*

2.1.43.10.e. Com o aumento dos conflitos, o professor adotou medidas autoritárias.

2.2. *Categoria emergente: Dificuldades cuja solução é a melhoria da práxis pedagógica*

2.2.81.18.j. O tédio causado pelas aulas expositivas advém do fato dos estudantes não compreenderem a linguagem do professor, por não terem refletido sobre seus pressupostos.

2.2.84.19.a. Há um momento, no início e no fim das aulas, em que os estudantes tendem a estar mais agitados.

2.2.93.21.j. Se o professor insultar a sala toda, pode pôr o curso inteiro daquele ano a perder, pelo fato dos alunos não desejarem mais ser seu parceiro na construção de conhecimentos.

2.2.75.18.d. A percepção dos estudantes de que nossa intenção é exercer dominação sobre eles favorece comportamento indócil e não colaborativo.

2.2.80.18.i. Durante um diálogo entre educador e educando, os outros educandos estão mais aptos a compreender o que um educando diz, do que aquilo que o educador diz.

2.2.50.12.e. Os educadores tendem a subestimar a dificuldade dos educandos na leitura e interpretação de textos.

2.2.42.10.d. A insistência nos textos e a incapacidade de leitura dos alunos resultaram em conflitos entre educador e educando.

4.2. *Categoria emergente: Hipóteses acerca da práxis do educando, considerando a partir do grupo*

4.2.92.20.i. A sala toda está atenta à legitimidade moral do que nela ocorre, seja à injustiça de outros alunos, seja à do professor.

4.2.79.18.h. Quando um aluno decide falar, os outros o observam curiosamente e atentamente, pensando a respeito.

4.2.88.19.e. Se, quando os alunos estão propensos a se acalmar, o professor já tem tudo preparado para começar sua apresentação, é raro que não lhe deem atenção.

4.2.74.18.c. A percepção dos estudantes de que não queremos dominá-los favorece um comportamento mais dócil e colaborativo.

4.2.80.18.i. (2x) Durante um diálogo entre educador e educando, os outros educandos estão mais aptos a compreender o que um educando diz, do que aquilo que o educador diz.

6.1. *Categoria emergente: Estratégias fortalecimento de vínculos educador-educando mediante recursos didáticos, físicos ou digitais*

6.1.86.19.c. Nos momentos em que se espera maior agitação, é horário para se anotar coisas no quadro, olhar os cadernos ou outras tarefas burocráticas que não a aula.

6.2. *Categoria emergente: Conselhos de prudência estratégicos*

6.2.89.19.f. O mais importante é a renúncia a tudo que possa ser ofensivo aos estudantes.

2.1. *Categoria emergente: Dificuldades originadas do próprio caráter, cuja solução é a melhoria pessoal:*

2.1.97.21.a. Rememorar o bullying no período escolar é doloroso, ainda hoje.

5- Categoria à priori particular: A didática e os conteúdos

Categorias emergentes e sua unitarização:

2.3. *Categoria emergente: Dificuldades cuja solução é a melhoria da práxis didática*

2.3.40.10.b. A produção de fanzines mostrou o que pareceu ser enorme superficialidade de ideias, sem quase nenhuma discussão com as ideias apresentadas nas aulas.

2.3.41.10.c. Tentei trazer os autores clássicos para as aulas, mas os textos pareciam incompreensíveis aos alunos e o resultado foi desanimador.

2.3.67.17.d. (2x) A transição para a cultura digital demanda do educador, muito tempo e dedicação para o aprendizado dos novos recursos.

2.3.49.12.d. Os estudantes tem grande dificuldade de vocabulário, até com palavras simples.

3.1. Categoria emergente: Dilemas éticos enfrentados pelo educador em sua prática emancipadora

3.1.76.18.e. Ao fazer perguntas aos estudantes, é importante aceitar o risco de que não desejem responder, como um direito deles.

3.1.1.17.h. Apesar da proteção das imagens de crianças e adolescentes, quando estas imagens e outros dados (contatos, documentos) não são expostos, é preciso dar crédito aos seus nomes, pela sua produção publicada fanzines, exposições ou produções digitais, pois trata-se de um estímulo a que se reconheçam na qualidade de autores e possíveis produtores de conhecimento, convidados a participar do diálogo e criação cultural de sua época.

5.1. Categoria emergente: A relação didática entre educador e educandos e o coração

5.1.78.18.g. Ao se questionar uma sala, é autoritário se exigir que todos tenham que falar.

5.1.15.5.b. A percepção de um espaço como “lugar de esclarecimento e criação de saberes” tende a evocar um sentimento moral, de caráter normativo e vocacional, que inclina o sujeito a desejar participar do movimento de saberes e arte.

5.1.91.19.h. Ao insultar um aluno, o professor assume o risco de insultar a sala toda.

5.1.55.14.c. A arte tende a fortalecer o vínculo de parceria entre educador e educandos.

5.1.63.16.f. O objetivo de tornar pública a produção dos estudantes, no contexto escolar, é dignificar seus esforços, aos próprios olhos e da comunidade escolar, para que o educando rompa com a lógica do menor esforço e interesse exclusivo em nota e diploma.

5.1.96.20.c. O fanzine, por ser algo material, talvez tenha um impacto positivo, no sentimento do educando de ser um autor de seu saber, maior do que o blog e meios digitais.

5.1.87.19.d. Há um momento, após o início das aulas e antes do fim, em que naturalmente os alunos diminuem sua agitação.

5.1.11.4.b. O contato com quantidade enciclopédica de saberes pode ser motivado por interesses pessoais verdadeiros.

6.1. *Categoria emergente: Estratégias fortalecimento de vínculos educador-educando mediante recursos didáticos, físicos ou digitais*

6.1.94.20.a. Uma ideia interessante é um fanzine que publique ideias de todos, de diferentes turmas.

6.1.95.20.b. Não é caro tirar poucas cópias de um fanzine, para contemplar os envolvidos.

6.1.53.14.a. A decoração da sala de aula, com desenhos e poemas dos estudantes, emoldurados e organizados de forma a valorizá-los, é uma forma de inserir a arte nas aulas de filosofia.

6.1.54.14.b. O teatro é possível de ser trazido para a escola, especialmente em ocasiões especiais como o dia 20 de novembro (dia da consciência negra).

6.1.61.16.d. É importante que as obras expostas nas escolas não tenham aspecto descuidado, de improviso feito por desinteresse ou falta de dedicação.

6.1.15.5.b. (3x) A percepção de um espaço como “lugar de esclarecimento e criação de saberes” tende a evocar um sentimento moral, de caráter normativo e vocacional, que inclina o sujeito a desejar participar do movimento de saberes e arte.

6.2. *Categoria emergente: Conselhos de prudência estratégicos*

6.2.77.18.f. Ao fazer perguntas aos estudantes, é importante lhes dar tempo para que pensem nas respostas e aceitar que decidam se e quando querem responder.

6- Categoria à priori particular: A avaliação

1.1. *Categoria emergente: Definições de filosofia*

1.1.16.6.a. Filosofia é o abandono a ideias que se admitiu sem senso crítico.

1.1.17.6.b. Filosofar é iniciar o próprio itinerário crítico-reflexivo de leitura do “livro do mundo”;

1.2. *Categoria emergente: Método e legitimidade*

1.2.29.7.j. A atenção que prestamos às nossas experiências e realidade histórico-social é que confere validade ao pensamento.

1.3.25.7.f. A filosofia age ao rever nossas crenças.

1.1.30.7.k. As experiências e entendimento que podemos ter de nossa realidade é um objeto de estudo, a ser explicado com referência à realidade histórica e social.

1.3. *Categoria emergente: Propósito do seu ensino*

1.3.23.7.d. A filosofia pode nos ajudar a conhecer melhor.

1.3.24.7.e. A filosofia pode nos ajudar a lidar com problemas existenciais.

1.3.26.7.g. É possível que a filosofia ajude na transformação da sociedade, para formas mais justas.

1.3.82.18.k. O objetivo da didática na filosofia é reforçar a autonomia moral e intelectual do educando.

1.3.12.4.c. Pode existir um itinerário que, sem senso de coação, simplesmente conduza a uma formação enciclopédica, sem afastar-se do interesse autêntico do educando.

1.3.18.6.c. Mais do que ter grande inteligência, importa ter atenção aos caminhos (métodos) pelos quais essa inteligência é exercida.

2.2. *Categoria emergente: Dificuldades cuja solução é a melhoria da práxis pedagógica*

2.2.80.18.i. Durante um diálogo entre educador e educando, os outros educandos estão mais aptos a compreender o que um educando diz, do que aquilo que o educador diz.

2.2.50.12.e. Os educadores tendem a subestimar a dificuldade dos educandos na leitura e interpretação de textos.

2.3. *Categoria emergente: Dificuldades cuja solução é a melhoria da práxis didática*

2.3.49.12.d. Os estudantes tem grande dificuldade de vocabulário, até com palavras simples.

2.5. *Categoria emergente: Dificuldades que dependem de luta política de longo prazo*

2.5.32.8.b. O professor de filosofia, em um turno, dá aula para uma quantidade muito grande de turmas, que variam entre 13 e 16 turmas.

2.5.39.10.a. Raramente outras escolas possuem a estrutura de uma escola cívico-militar, em termos de instalação e recursos.

2.5.33.8.c. Cada uma das turmas acaba tendo uma pequena quantidade de aulas, sendo o máximo 10 a cada bimestre, o que interrompe a continuidade das aulas.

2.6. *Categoria emergente: Dificuldades históricas da educação escolar*

2.6.10.4.a. O contato com quantidade enciclopédica de saberes pode ser motivado por julgamento próprio ou alheio sobre a importância da formação (amor-próprio e luta por reconhecimento), não pela curiosidade autêntica.

2.7. *Categoria emergente: Dificuldades inerentes ao saber e à filosofia, que deve ser objeto de reflexão*

2.6.22.7.c. A capacidade humana de conhecer é limitada e historicamente condicionada.

2.6.27.7.h. Os saberes científicos não são desejáveis em si.

2.6.31.8.a. A filosofia pode ter um resultado incompleto ou excessivo, provisório e experimental.

2.6.18.6.c. (2x) Mais do que ter grande inteligência, importa ter atenção aos caminhos (métodos) pelos quais essa inteligência é exercida.

3.1. *Categoria emergente: Dilemas éticos enfrentados pelo educador em sua práxis emancipadora*

3.1.4.1.d. É preciso então realizar uma escolha, entre a acomodação em uma prática indigna de um educador, ou tentar superar o ensino tradicional, em seus aspectos odiosos.

3.1.76.18.e. Ao fazer perguntas aos estudantes, é importante aceitar o risco de que não desejem responder, como um direito deles.

3.1.1.17.h. Apesar da proteção das imagens de crianças e adolescentes, quando estas imagens e outros dados (contatos, documentos) não são expostos, é preciso dar crédito aos seus nomes, pela sua produção publicada fanzines, exposições ou produções digitais, pois trata-se de um estímulo a que se reconheçam na qualidade de autores e possíveis produtores de conhecimento, convidados a participar do diálogo e criação cultural de sua época.

3.1.68.17.e. (2x) O uso de recursos privados, como se fossem públicos, como por exemplo o google, o whatsapp, o twitter e tantos outros, põe ao educador uma questão ética e política.

4.1.4.2. *Categoria emergente: Hipóteses acerca da práxis do educando, considerando como indivíduo*

4.1.19.6.d. Aos dezenove anos, mais importante é iniciar o próprio itinerário crítico-reflexivo, do que adotar ideias dos professores e dos filósofos.

4.2. *Categoria emergente: Hipóteses acerca da práxis do educando, considerando a partir do grupo*

4.2.92.20.i. A sala toda está atenta à legitimidade moral do que nela ocorre, seja à injustiça de outros alunos, seja à do professor.

4.2.79.18.h. Quando um aluno decide falar, os outros o observam curiosamente e atentamente, pensando a respeito.

5.1. A relação didática entre educador e educandos e o coração

5.1.78.18.g. Ao se questionar uma sala, é autoritário se exigir que todos tenham que falar.

5.1.15.5.b. A percepção de um espaço como “lugar de esclarecimento e criação de saberes” tende a evocar um sentimento moral, de caráter normativo e vocacional, que inclina o sujeito a desejar participar do movimento de saberes e arte.

5.1.63.16.f. O objetivo de tornar pública a produção dos estudantes, no contexto escolar, é dignificar seus esforços, aos próprios olhos e da comunidade escolar, para que o educando rompa com a lógica do menor esforço e interesse exclusivo em nota e diploma.

5.1.11.4.b. O contato com quantidade enciclopédica de saberes pode ser motivado por interesses pessoais verdadeiros.

5.1.66.17.c. Ganhou maior relevância o uso de meios digitais e a inclusão digital, como redes sociais, plataformas de busca, programas e redes sociais.

5.2. *Categoria emergente: A sociedade e sua síntese no coração do educando*

5.2.5.2.a. O fato de deixar Rondônia, no norte do Brasil, e migrar para grandes cidades do centro-sul, começou o bullying na escola.

5.2.15.5.b. A percepção de um espaço como “lugar de esclarecimento e criação de saberes” tende a evocar um sentimento moral, de caráter normativo e vocacional, que inclina o sujeito a desejar participar do movimento de saberes e arte.

5.2.98.21.b. O bullying faz o sujeito sentir-se fracassar em seu destino ontológico.

5.2.7.3.a. O bullying acarreta o sentimento de incompetência e incapacidade de se aprender.

5.3. *Categoria emergente: A instituição escolar e o coração do educando*

5.3.6.2.b. O bullying na escola desencadeou desinteresse pelo aprendizado escolar.

5.3.8.3.b. O bullying acarreta evasão escolar.

5.3.15.5.b. (2x) A percepção de um espaço como “lugar de esclarecimento e criação de saberes” tende a evocar um sentimento moral, de caráter normativo e vocacional, que inclina o sujeito a desejar participar do movimento de saberes e arte.

5.4. *Categoria emergente: Hipóteses acerca da formação e sua relação com o coração*

5.4.52.13.b. Ao contrastar o que tinham entendido com o sentido do texto finalmente compreendido, os alunos tendem a expressar espanto e maior interesse pelo texto.

5.4.83.18.1. As ideias adotadas heteronomamente e sem reflexão não tem interesse em si, mas somente enquanto algo a ser superado pela reflexão autônoma do educando.

5.4.28.7.i. A vida gratificante, significativa e criativa é desejável em si mesma, constituindo um bem superior.

5.4.10.4.a. (2x) O contato com quantidade enciclopédica de saberes pode ser motivado por julgamento próprio ou alheio sobre a importância da formação (amor-próprio e luta por reconhecimento), não pela curiosidade autêntica.

6.1. *Categoria emergente: Estratégias fortalecimento de vínculos educador-educando mediante recursos didáticos, físicos ou digitais*

6.1.56.15.a. É estratégico utilizar o poder de fortalecimento de vínculos, da arte, desde o início do ano.

6.1.57.15.b. É importante contemplar a pluralidade de talentos e capacidades de reflexão ou ao menos de pesquisa, de todos os estudantes, para que todos possam se compreender como autores.

6.1.94.20.a. Uma ideia interessante é um fanzine que publique ideias de todos, de diferentes turmas.

6.1.53.14.a. A decoração da sala de aula, com desenhos e poemas dos estudantes, emoldurados e organizados de forma a valorizá-los, é uma forma de inserir a arte nas aulas de filosofia.

6.1.54.14.b. O teatro é possível de ser trazido para a escola, especialmente em ocasiões especiais como o dia 20 de novembro (dia da consciência negra).

6.1.61.16.d. É importante que as obras expostas nas escolas não tenham aspecto descuidado, de improvisado feito por desinteresse ou falta de dedicação.

6.1.86.19.c. Nos momentos em que se espera maior agitação, é horário para se anotar coisas no quadro, olhar os cadernos ou outras tarefas burocráticas que não a aula.

6.1.15.5.b. (3x) A percepção de um espaço como “lugar de esclarecimento e criação de saberes” tende a evocar um sentimento moral, de caráter normativo e vocacional, que inclina o sujeito a desejar participar do movimento de saberes e arte.

6.2. *Categoria emergente: Conselhos de prudência estratégicos*

6.2.77.18.f. Ao fazer perguntas aos estudantes, é importante lhes dar tempo para que pensem nas respostas e aceitar que decidam se e quando querem responder.