

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS METROPOLITANO
UNIDADE DE INHUMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCELA INÁCIA DE SOUSA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES À LUZ DO *EMÍLIO* OU DA
EDUCAÇÃO DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU**

INHUMAS

2024

MARCELA INÁCIA DE SOUSA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES À LUZ DO *EMÍLIO* OU DA
EDUCAÇÃO DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás – Campus Inhumas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação.
Linha de pesquisa: Cultura, Escola e Formação.

Orientadora: Profa. Dra. Liliane Barros de Almeida.

INHUMAS

2024

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS,
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA
DIGITAL (BDTD)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor (a), autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.1087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade da autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo: Marcela Inácia de Sousa

E-mail: belomarcela@hotmail.com

Dados do trabalho

Título: A formação de professores à luz do *Emílio* ou da educação de Jean-Jacques Rousseau

Dissertação

Concorda com a liberação documento?

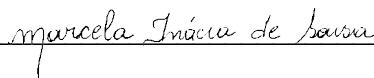
SIM NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa.

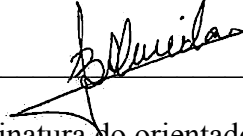
Inhumas, 16/abril/2024

Local

Data



Assinatura do autor / autora



Assinatura do orientador / orientadora

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

GPT/BC/UEG

Sousa, Marcela Inácia de.

A formação de professores à luz do *Emílio* Ou da educação de Jean-Jacques Rousseau
[manuscrito] / Marcela Inácia de Sousa.

2024, 84.f.

Orientador: Profa. Dra. Liliane Barros de Almeida.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Goiás, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Inhumas 2024.

Bibliografia.

1. Professor 2. Rousseau 3. Formação 4. Educação 5. Autonomia. I. Título.



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO DE GOIÁS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA
INHUMAS

Ata Nº **12** da sessão de Defesa de Dissertação de **MARCELA INACIA DE SOUSA** que confere o título de **Mestre em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás-PPGE/UEG, na área de concentração em **Educação**.

Aos vinte e seis dias do mês de março de dois mil e vinte e quatro (26/03/2024), a partir das **15h**, nas dependências da UnU Inhumas, de forma presencial, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **“A formação de professores à luz do Emílio ou da Educação de Jean-Jacques Rousseau”**. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Prof^a Dr^a Liliane Barros de Almeida (Presidente); Prof.^a Dr.^a Rodrigo Roncato Marques Anes - PPGE/UEG-Inhumas (Membro Interno); Prof.^a Dr.^a Silvana Bollis - UFG (Membro Externo). Durante a arguição, os integrantes da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata aprovada pelos seus integrantes, condicionada à incorporação das indicações da banca e à revisão rigorosa de português e de ABNT na dissertação, dentro do prazo estabelecido. Proclamados os resultados pelo (a) Profa. Dra. Liliane Barros de Almeida, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos vinte e seis dias do mês de março de dois mil e vinte e quatro.

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Liliane Barros de Almeida (Presidente)

Prof.^a Dr.^a Rodrigo Roncato Marques Anes -
PPGE/UEG-Inhumas (Membro Interno)

Prof.^a Dr.^a Silvana Bollis – UFG (Membro Externo)

Prof.^a Dr.^a Wesley Carvalhaes - PPGE/UEG-Inhumas
(Suplente Interno)

Prof.^a Dr.^a Aline de Fátima Salles – UFG (Suplente
Externo)



Documento assinado eletronicamente por **LILIANE BARROS DE ALMEIDA CARDOSO, Docente de Ensino Superior**, em 01/04/2024, às 12:31, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **RODRIGO RONCATO MARQUES ANES, Docente de Ensino Superior**, em 02/04/2024, às 11:06, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **Silvana Bollis, Usuário Externo**, em 03/04/2024, às 22:05, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador **57081118** e o código CRC **D2681B78**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE
UNIVERSITÁRIA INHUMAS
AVENIDA ARAGUAIA 400 Qd.14 Lt., S/C - Bairro VILA LUCIMAR -
INHUMAS - GO - CEP 75400-000 - (62)3514-1345.



Referência: Processo
nº 202400020003470



SEI 57081118

MARCELA INÁCIA DE SOUSA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES À LUZ DO *EMÍLIO* OU DA
EDUCAÇÃO DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em 26 de Março de 2024, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Liliane Barros de Almeida – PPGE- UEG

Prof. Dr. Rodrigo Roncato Marques Anes – PPGE –UFG

Profa. Dra. Silvana Bóllis – UFG

AGRADECIMENTOS

Agradecer a todos que, de muitas maneiras, foram fundamentais na minha trajetória, é impossível. Quantas pessoas e instituições contribuíram para a existência dessa pesquisa.

Agradeço à minha família, de modo especial, meus pais Albeni Mendes de Sousa e Cleusa Alves de Sousa, que me deram a vida.

Agradeço à minha primeira professora Maria Francisca, por me apresentar o universo mágico da leitura e escrita.

Agradeço aos meus filhos: Fabrício e Fabiano, que me proporcionam o prazer de ser mãe e que souberam compreender os momentos de ausência. Ao meu esposo Cacildo da Silva Belo, que se fez presente quando precisei.

Agradeço as minhas irmãs: Márcia Mendes de Sousa, Fernanda Mendes de Sousa, Fabrícia Mendes de Sousa e meu irmão Rodrigo Sebastião Mendes de Sousa pelo apoio e o amor que nos uniu quando ficamos órfãos de mãe.

Grata aos bons colegas e amigos da Universidade Estadual de Goiás, Campus Jaraguá, alguns distantes, mas indelévels na minha memória. Essa Universidade me proporcionou crescimento intelectual e vínculo com autênticos docentes em Educação, os quais sempre se dispuseram a me ajudar e me apoiar nos momentos mais desafiadores nas reuniões de colegiados do curso de Pedagogia.

Agradeço os gestores, corpo docente e discente do Centro Escolar Mérito.

Agradeço à minha tia Neide Alves dos Santos, pela gentileza e presteza com as impressões dos textos estudados. Sua ajuda foi imensa.

Agradeço a todos os professores do PPGE – UEG de Inhumas, verdadeiros doutores, que foram, incomparavelmente, importantes para minha formação. Em especial, os docentes Dr. Wesley Carvalhaes e Dr. Made Junior Miranda.

Quero manifestar minha gratidão ao professor Dr. Renato Barros de Almeida pela disponibilidade e preciosa contribuição para as reflexões filosóficas que ampliaram minha visão no desenvolvimento do pré-projeto. Sua ajuda foi impar e sua amizade é valiosa.

Agradeço à amiga, “minha jovem” e irmã de formação Leticia Ferreira Pires, pelos momentos compartilhados no curso, pelas incontáveis vezes que me auxiliou com a tecnologia, com a formatação dos trabalhos, sempre solícita e alegre. Parceira

fundamental na minha ausência às aulas do PPGE, quando fui acometida pelo vírus da Covid-19.

Agradeço aos professores Dr. Rodrigo Roncato Marques Anes e Dra. Silvana Bóllis, pela disponibilidade, cuidado na leitura do trabalho e pelas valiosas sugestões na Qualificação. Gratidão por aceitarem o convite para a banca de defesa.

Agradeço, eternamente, a minha orientadora, professora Dra. Liliane Barros de Almeida pelo laço de amizade sincera e pela ternura comigo. Sempre se mostrou uma docente admirável e provedora de uma intelectualidade invejável. Grata por acreditar em mim, por me guiar nas correções dos trabalhos e pelo convívio no Grupo de Pesquisa GPLEH. Gratidão pelo seu talento e sensibilidade para os conselhos acadêmicos, carregados de sabedoria que me ajudaram a refletir, respirar e acalmar. Meu máximo de respeito pela sua postura profissional, ética, intelectual e rigorosa.

Agradeço a Deus, que na sua bondade infinita, escuta minhas palavras. Responsável por todas as conquistas em minha vida, inclusive essa.

À memória de Cleusa
Alves de Sousa, por sua
coragem, ousadia e por
tudo que aprendi.

Aos meus tesouros
preciosos: Fabrício de
Sousa Belo e Fabiano de
Sousa Belo. O amor que
tenho por eles é imenso
e infinito.

Nossos problemas de educação na verdade não passam de problemas da escola. O próprio Ministério da Educação não vai além da escola, nada mais é do que um Ministério das Escolas, ou melhor, Ministério das Coisas das Escolas. E então educar, formar, escolarizar e ensinar se tornam sinônimos de transmitir informações, repassar, socializar saberes prontos e sistematizados, a serem apropriados e consumidos, bem como de profissionalizar, instrumentalizar os alunos para enfrentarem a vida, o mundo do trabalho, o mercado. A isso também às vezes se chama, ingênua, e equivocadamente, de democratização da escola (COÊLHO, 2001, p. 55)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I	
EDUCAÇÃO, POLÍTICA E FORMAÇÃO NA OBRA <i>EMÍLIO</i> OU DA EDUCAÇÃO.....	18
CAPÍTULO II	
EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	42
CAPÍTULO III	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES À LUZ DO PENSAMENTO ROUSSEAUNEANO.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS.....	82

RESUMO

O presente estudo, inscrito na linha de pesquisa Cultura, Escola e Formação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas, busca apreender o sentido da formação de professores pondo-a em questão, a partir dos fundamentos filosóficos estabelecidos na obra *Emílio* ou da Educação de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Esse estudo de cunho teórico, propõe pensar sobre os conceitos e as concepções político-filosóficas postas à formação de professores no momento presente, a partir de um profundo diálogo filosófico com Rousseau e o modo como concebe o professor na sua relação com o aluno. Essa investigação levará ainda em consideração, os estudos de diferentes autores que propuseram pensar a educação e a formação humana na contemporaneidade, como: Dalbosco (20011), Dozol (2003), Rémond (1976), Dourado (2005), Saviani (2009), Coêlho (1982; 2009; 2013), Chauí (1980; 1982; 2008; 2016), Rios (2002), realizando por meio de suas teorias, um exercício crítico de reflexão sobre formação, tendo como base teórica e filosófica o pensamento de Rousseau sobre a formação do professor. Dessa maneira, afirma-se que na perspectiva do pensamento rousseauiano, a educação representa o meio para a condição humana de autonomia.

Palavras-chave: Professor; Rousseau; Formação; Educação; Autonomia.

ABSTRACT

The present study, inscribed in the research line of Culture, School and Formation of the Postgraduate Program in Education - PPGE, State University of Goiás, University Unit of Inhumas, seeks to apprehend the meaning of teacher formation by putting it in question, based on the philosophical foundations established in the work *Emile or Education* by Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). This study of Theoretical nature proposes to think about the concepts and the political-philosophical conceptions posed to teacher formation at the present time, from a deep philosophical dialogue with Rousseau and the way he conceives the teacher in his relationship with the student. This investigation will take into account the studies of different authors who proposed to think about education and human formation in contemporary times such as: Dalbosco (2011), Dozol (2003), Rémond (1976), Dourado (2005), Saviani (2009), Coêlho (1982; 2009; 2013), Chauí (1980; 1982; 2008; 2016), Rios (2002), performing through their theories, a critical exercise of reflection about formation, having as a theoretical and philosophical basis Rousseau's thought on teacher formation. Thus, it is stated that from the perspective of Rousseau's thought, education represents the means for the human condition of autonomy.

Keywords: Teacher; Rousseau; Formation; Education; Autonomy.

INTRODUÇÃO

O estudo desenvolvido nessa dissertação tem como título: A formação de professores à luz do *Emílio* ou da educação de Jean-Jacques Rousseau, tendo como finalidade demonstrar os fundamentos filosóficos contidos no texto do pensador genebrino Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), com vistas a compreender os princípios políticos e formativos preconizados na obra *Emílio* ou da Educação, para pensar a formação docente para a autonomia e que ainda, me motivou girar o olhar para a Filosofia e para qualificados autores como Dalbosco (2001), Dozol (2003), Rémond (1976), Dourado (2005), Saviani (2009), Coêlho (1982; 2009; 2013), Chauí (1980; 1982; 2008; 2016), Rios (2002), Ramos (2001), os quais propuseram pensar a educação num exercício filosófico e de reflexão sobre formação de professores, tendo como base teórica e filosófica pensamento de Rousseau.

Por ser uma pesquisadora, formadora de professores com a escola, em constante reflexão sobre o processo de formação de e para com professores, escolhi Rousseau, por entender, que ao examinar os enfrentamentos dele com sua época, nos provoca profundas reflexões, pois sendo ele um pensador do século XVIII é como se ele tivesse escrito para a educação e humanidade do século XXI. Dessa maneira, a riqueza literária do filósofo Rousseau despertou-nos o interesse de pensar o contexto histórico do século XVIII, no que concerne a filosofia e o pensamento iluminista, no sentido de desvelar e defender a educação na vida do homem¹. A ampliação para a efetivação do título e desenvolvimento dos fundamentos para a pesquisa, nasce no decorrer das aulas assistidas na disciplina de Fundamentos da Educação, do Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação (PPGE) da Universidade Estadual de Goiás, Campus de Inhumas, bem como, a partir das leituras e análises de textos debatidos em sala de aula, dentre outras teorias que indicaram o caminho para a presente pesquisa,

¹O grego possui três termos para se referir aos seres humanos. O termo *anér, andrós*, que deu origem em português a andrologia, se refere ao homem, no sentido de varão, homem feito, guerreiro, sem oposição aos deuses, ao passo que *gyné, gynaikós*, que deu origem a ginecologia, se refere à mulher. O substantivo *ánthropos*, entretanto, se refere ao homem em sentido genérico, incluindo o homem? varão e a mulher, ou seja, à espécie humana, aos humanos em oposição ao divino e diferentes dos animais. Assim, para se referir ao mesmo tempo ao homem e a mulher, os gregos usam sempre o termo *ántrhhropos*. É nesse sentido amplo que uso o termo *homem* que aparece no bojo das laudas desse estudo, explicitado por Coêlho (2009, p. 26).

que procura pensar a formação de professores à luz do *Emílio* ou da Educação de Jean Jacques Rousseau.

O objetivo dessa investigação é pensar as concepções político-filosóficas postas à formação de professores buscando entendê-las à luz da compreensão que apresenta sobre o professor na figura do preceptor na sua relação com o aluno, a fim de constituir diálogos que fundamentem a compreensão da educação, da formação docente, tendo em vista, a formação para a autonomia na atualidade. Assim, o que move essa pesquisa, é o desejo de compreender as concepções teóricas de Rousseau, os conceitos construídos a partir dos embates do filósofo com o seu tempo, das possíveis contradições da vida do homem natural e do homem civil, da compreensão de formação humana, para assim, expressar a contribuição do pensamento de Rousseau para refletir acerca da formação de professores na contemporaneidade.

O pensador genebrino se reporta a seus leitores com as seguintes observações “leitores, lembrai-vos sempre de que aquele que vos fala não é nem um douto, nem um filósofo, mas um homem simples, amigo da verdade, sem partido, sem sistema [...]” (Rousseau, 2004, p. 124). É interessante considerar que Rousseau, ao longo de suas meditações, nos presenteia pela magnitude das suas obras. A cada leitura, tomando por base *Emílio* ou da Educação, os livros nos surpreendem pela dimensão das concepções escritas para se pensar o horizonte formativo e político do homem na atualidade.

A linha metodológica trata-se de revisão bibliográfica, sendo imperiosa a importância do estudo da teoria de Rousseau, especificamente do *Emílio*, que sustenta a elaboração dessa pesquisa, bem como, materiais elaborados em livros, publicações, periódicos, teses, artigos científicos, impressos diversos e, ainda, textos indexados de sites acadêmicos que contribuem para alicerçar o desenvolvimento do estudo e das concepções de educação e política que se apresentam na formação de professores, além de Análise documental. A leitura “[...] será certamente sempre comprometida com o presente tema como ponto de partida do conhecimento histórico buscado” (Ulhoa, 1997, p. 31). Nesse sentido, a pesquisa é um caminho de investigação que ajuda o pesquisador a compreender e aprimorar os conhecimentos sobre um determinado assunto, subsidiada por técnicas, teorias, pressupostos epistemológicos que sustentam uma investigação científica, pois o investigador ao propor um texto, possivelmente, assume diante dele, um número ilimitado de posturas e a cada conduta o texto revela um perfil da realidade e do pensamento que expressa um sentir, refletir e agir.

Rousseau foi um dos maiores pensadores do século XVIII, que contribuiu para reformas políticas e educacionais, que refutava a visão elitista da educação como um privilégio de uma minoria e afirmando ser um direito de todos. Por meio de sua visão naturalista, assentada nas lições da natureza, pode-se considerar que o filósofo foi um dos primeiros a chamar a atenção para o conceito da infância e olhar para a criança, inserindo-a no projeto de educação natural e social esboçado no *Emílio* como chaves de compreensão do homem e da sociedade. No *Emílio* ou Da educação, é retomada uma reflexão em sentido educativo, social e político, propondo uma concepção da infância em que o sujeito tem características peculiares que não podem ser simplesmente reduzidas ao julgamento adulto. Ver a criança em seu próprio mundo, ou seja, tratar a criança como criança é uma exigência fulcral para o filósofo a todo educador que pretende uma educação para a autonomia.

A compreensão de formação humana na visão rousseauiana se ampara na sensibilidade que o homem dispõe para se proteger e cuidar do outro, que compreende o curso da natureza e seu tempo, cujo tratado de educação significa uma ação política e pedagógica de orientar a formação do homem ideal, pois “pouco importa que meu aluno se destine à espada, à igreja ou à advocacia. Antes da vocação dos pais, a natureza o chama para a vida humana” (Rousseau, 2004, p. 46). Rousseau pensa o homem natural, livre antes do seu contágio, longe da ação corrupta da sociedade, posto que a realidade social e sua prática se mostra equacionada diante as armadilhas da sociedade que este homem está inserido.

A formação para Rousseau decorre de um projeto com o fito de formar um novo cidadão com autonomia e respeito à sua individualidade. No pensamento desse filósofo uma educação adequada é aquela que busca conservar, no ser humano, as qualidades que lhe são indispensáveis para que seja o cidadão. “Cada indivíduo, com efeito, pode como homem, ter uma vontade particular, contrária ou diversa da vontade geral que tem como cidadão” (Rousseau, 1983, p. 35). Nesse sentido, a formação em Rousseau não se faz por imposição sobre o indivíduo e, sim, pela descoberta de si mesmo e do outro, que necessita ser preservada, assumida e aprimorada ao máximo de sua potencialidade e estar atento aos movimentos da natureza, em constante interação e diálogo com ela, para que por meio da autonomia, na vida adulta, aflore o homem autônomo, piedoso, autêntico e se possível, realizado. Emílio é formado para si mesmo, para viver em sociedade seguindo outros padrões que não os da servidão, da

desigualdade e da injustiça, tendo que conviver com obstáculos, contradições e conflitos entre a virtude moral, a ética e a política que se faz pela instituição da sociedade.

Essa dissertação se estrutura em três capítulos: o primeiro capítulo busca-se pensar a educação, a política e a formação na obra *Emílio* ou da Educação, abarcando a cronologia da vida e o contexto histórico em que Rousseau viveu. A capacidade de pensamento e expressão estética que Rousseau possuía, fizeram dele um marco revolucionário dentro da história da cultura. Os princípios de liberdade e igualdade política defendidos por ele constituíram novos rumos para se sentir e pensar o mundo. Sua preocupação elementar foi a de defender a humanidade e reafirmar a necessidade de garantir a igualdade entre os homens por meio do pensar autônomo. Ao propor a formação de Emílio, a intenção de Rousseau é guiar seu aluno para viver conforme a sua condição, seja ela qual for. Assim sendo, as lições para a formação do seu aluno imaginário² possibilitam o seu desenvolvimento pleno e formação para que seja capaz de exercer qualquer atividade que lhe for designada, uma vez que será formado para estar livre dos vícios que a sociedade produz, com capacidade para contribuir para o bem de qualquer sociedade. A ação formativa rousseuniana propõe uma educação de princípios e de preparação do homem para as decisões necessárias em sua vida, princípios estes, desenvolvidos em sua educação para guiá-lo em suas ações. Esse primeiro capítulo acende uma luz para se perceber como é importante pensar a formação de professor, na atualidade, com base nos fundamentos de Rousseau.

O segundo capítulo pretende pôr em questão a busca pela compreensão dos aspectos históricos da formação de professores no Brasil, fundamentados a partir dos estudos e pesquisas de autores como Dourado (2005), Saviani (2007, 2009), Machado (2021), Coêlho (1982, 2009, 2012), Chauí (1982, 2001), Borges, *et al* (2011), os quais colaboram para o desenvolvimento e discussão quanto ao contexto de lutas, mudanças e mobilizações nacionais para a constituição de uma política nacional de educação para a autonomia e formação de professores, tendo como base fulcral o exercício da reflexão e da crítica sobre como a educação foi tomando rumos diferentes e distantes do que propôs Jean Jacques Rousseau para se pensar a figura do professor e do aluno nos tempos atuais. Além das discussões, que envolvem as análises específicas sobre a

²Assim, tomei o partido de tomar um aluno imaginário, de supor em mim a idade, a saúde, os conhecimentos e todos os talentos convenientes para trabalhar em sua educação e conduzi-la desde o momento do seu nascimento até que, já homem, já não precise de outro guia que não ele mesmo (Rousseau, 2004, p. 29).

formação de professores, o capítulo busca, se ater, especificamente, em alguns documentos que contemplam aspectos históricos, políticos e teóricos que marcam o estabelecimento de novos direcionamentos para a educação e para a formação docente no país. Em meio às discussões de formação para professores no Brasil, vários foram os debates, proposições e mudanças que culminaram na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394 em 1996, Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas, Política Nacional de Formação de Professores, incluindo outros instrumentos normativos relacionados à formação inicial e continuada de professores.

A partir dos estudos e análises, percebe-se que o distanciamento entre a legislação e a realidade no Brasil não é de hoje. As políticas e as ações práticas do sistema educacional do país, ainda, encontram-se vinculadas ao arrojo neoliberal que ratificam o modelo de uma sociedade capitalista e mercadológica. Dessa maneira, a efetivação da educação voltada para a formação humana na sociedade do século XXI enfrenta desafios de interesses, pois muito se fala de um projeto educacional com qualidade, quando na realidade, os interesses que estão em meio ao processo de formação conduzem para uma conformidade para o mercado e a produtividade. Em Rousseau, o compromisso do preceptor com a criança, por meio da educação de Emílio tem o objetivo: formar o homem livre, capaz de se defender contra todas as opressões sem se deixar massificar. Agregar uma visão que não seja crítica só pode endereçar as formas hegemônicas. O tempo presente exige finalidades pedagógicas, uma visão crítica das questões educativas que estão sendo impostas e o rompimento do aprisionamento da educação brasileira, no sentido de elevar a qualidade do ensino no país. Para Rousseau, ao professor na figura do preceptor, caberia a tarefa de pensar a educação como um projeto formativo do homem para que seja capaz de descobrir o caminho natural e usufruir de sua liberdade. Rousseau só concebe o processo de formação vinculado à autonomia, não se trata de preparar o homem reduzido a condição mercadológica, para funções práticas e técnica na obtenção de lucros, que na atualidade, distancia a educação do sentido humano. Em tempos contemporâneos, hegemonicamente, há o entendimento, sustentado em Rousseau, que a formação direcionada ao professor tem ganhado um sentido pragmático e instrumental. Os fundamentos de educação e política de Rousseau ainda são fontes teóricas para a formação de professores no momento presente, uma vez que, em sua obra *Emílio* Ou da educação, o autor defende a educação como formadora

de um ser humano virtuoso e livre. Esse primeiro capítulo acende uma luz para se perceber como é importante pensar a formação de professor na atualidade com base em Rousseau

O terceiro capítulo tem por objetivo, pensar a formação de professores com Rousseau e mostrar como concepções presentes no debate da formação de profissionais, para o exercício da docência, nestes novos tempos, tem sido repensada criticamente e se constituído em contextos de novas concepções, diálogos, discussões a respeito do processo formador para a autonomia e a formação humana em sua integralidade. Na atualidade questões relacionadas à formação docente, tem sido postas, sob o olhar da instrumentalidade e da preocupação com os resultados, a técnica e a produtividade que circunscreve a discussão do fazer docente aos aspectos do capital, competição e poder. Essa visão limitada do fazer docente impõe à educação a tarefa do professor caminhos cada vez mais estreitos e desprovidos de seu legítimo papel. Questionar a formação de professores é indagar, qual o sentido e a finalidade do trabalho docente em sua historicidade, paradoxos, ambiguidades, daí a importância de girar o olhar e discorrer nesse capítulo a compreensão e o significado da formação de professores para a autonomia e formação humana. O currículo por competências, presente na atualidade, visa atender a uma nova forma de organização do saber, constituindo em ações de formação voltadas a padronização do ensino, que objetiva à aprendizagem para um “conhecimento útil” que privilegia o aprender a fazer, o pragmatismo e finalidades utilitárias que sustentam uma concepção técnica. Rousseau só concebe o processo de formação do homem vinculado à autonomia, pois não se trata de preparar homens para as funções práticas e técnica na obtenção de lucros. O ensino por competências é fruto de um construto ideológico, pois a educação vista na atualidade, se presta a finalidade de formar homens subordinados ao capital e de coração enrijecido. Em Rousseau, por meio da educação, existe a possibilidade de uma sociedade mais igual, plural, respeitosa e humana. A concepção hegemônica de educação, com base na análise do que vimos nos discursos dos documentos, nos permite dizer, que hoje, o que se está em pauta é uma concepção de professor ainda tradicional, revestida de um ideário neoliberal, que entende o fazer do professor pela lógica das competências e reforça a ideologia empobrecida à formação humana, que na visão de Rousseau, de nada vale e que não forma o homem autônomo, político e ético.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO, POLÍTICA E FORMAÇÃO NA OBRA *EMÍLIO* OU DA EDUCAÇÃO

O objetivo deste capítulo é discutir o contexto histórico da obra *Emílio* ou Da Educação e a sociedade do século XVIII, em que Rousseau viveu. Época em que os nobres aristocráticos da corte tinham sua grandeza e dignidade ligada à bens, títulos e honrarias. Para a realização desse estudo, apresenta-se algumas reflexões sobre a vida de Jean Jacques Rousseau e as transformações concebidas e racionalizadas, na sociedade, sob o Antigo Regime e sua relação com a educação e a política na obra do autor.

Antes, recorre-se à cronologia da vida de Jean Jacques Rousseau, filósofo, conhecedor dos livros clássicos e um dos mais considerados pensadores europeus no século XVIII. A obra de Rousseau inspirou reformas políticas e educacionais. Foi um autor que contestou a sociedade de seu tempo, nasceu em Genebra, na Suíça, em 28 de junho de 1712, filho de Isaac Rousseau, com antepassados protestantes, relojoeiro de profissão que, apesar da profissão, nunca chegou a pertencer à aristocracia. Isaac Rousseau era um pouco mais pobre que os demais parentes. Casou-se com Suzanne Bernard, filha do pastor da localidade, que veio a falecer em razão de dificuldades no parto, após o nascimento de Jean-Jacques Rousseau. Durante muito tempo, pai e filho leram avidamente uma grande coleção de romances que Suzanne deixou. Ao terminarem estes livros, Isaac e Jean-Jacques passaram a ler os livros da biblioteca deixados pelo avô materno, um teólogo e pastor de Genebra. Foi nesse momento que teve contato com grandes clássicos da literatura, da política, da história e da filosofia universal.

O futuro de Rousseau, com seu pai, não seria dos melhores, pois teve um desentendimento com um capitão na França. Procurado para ser preso, preferiu sair de Genebra a ceder e não se encontrou mais com o filho, que ficou aos cuidados de seu tio Bernard, o qual o enviou a Bossey, na França, para continuar os estudos com o ministro Lamercier. Em Bossey, Rousseau passou a apreciar o contato com a natureza, algo aparentemente simples, mas que influencia o seu pensamento por toda a vida. Em 1724, Rousseau retorna a Genebra para viver com o tio, aprendendo desenho, em companhia

do primo. Nos anos seguintes, ele começa a aprender uma série de ofícios, sem demonstrar aptidão ou compromisso com nenhum deles.

Rousseau foi aprendiz de mensageiro e aprendiz de gravador (ofício daqueles que gravaram mensagens e imagens em metais, como moedas e medalhas). No decorrer desse período, encontrava refúgio na leitura e nos passeios ao ar livre, em meio à natureza. Aos 16 anos, fugiu de Genebra para escapar dos maus tratos do patrão e traçar seu próprio caminho. No entanto, o que encontrou foi fome e a necessidade. De 1728 a 1742, vagueia e trabalha pelo sul da França e outros países, lendo muito, ensinando música, vivendo de vários empregos.

Em 1745, Rousseau começa um relacionamento com Therese Levasseur, com quem tem cinco filhos, que foram entregues para adoção, por não ter condições de serem criados. Em 1746, com a morte de seu pai, Rousseau recebe uma pequena herança. No ano de 1748, conhece a senhora d'Épinay e passa a jantar todas as semanas com o grupo da *Enciclopédia*, para a qual redige os artigos sobre música. Em 1749, Rousseau interessa-se pelo anúncio de um concurso da Academia de Dijón e redige um texto que venceu o concurso no ano seguinte e que se tornou a sua primeira publicação: *Discurso sobre as ciências e as artes*. A partir daí, passou a escrever sobre temas como moral, religião, política e economia, o que segundo o autor lhe garantiu o estatuto de filósofo. Retornou a Genebra, voltou a cultivar o protestantismo, escreveu sobre música, conheceu um dos fundadores da *Enciclopédia*, Denis Diderot, que lhe encomendou verbetes sobre música. No período de 1757 redigiu as principais obras estudadas nessa pesquisa: *Emílio*, *Contrato social* e o *Discurso sobre a Origem da desigualdade entre os homens*.

No ano de 1756, Rousseau se instala na casa da senhora d'Épinay, no Ermitage. Redige os *Excertos e Juízos* do abade de Saint-Pierre, assim como a *Carta sobre a providência*, endereçada a Voltaire. Esboça a *Nova Heloísa*, na qual uma carta de Saint-Preux sobre a educação dos filhos de Julie é um esboço do *Emílio*. Em 1758, termina a *Carta a d'Alembert sobre os espetáculos* e a *Nova Heloísa*, e começa a redigir o *Emílio*. No ano de 1762, ocorre a publicação do *Contrato Social*, na Holanda, que é proibido na França. *Emílio* é impresso em Paris, mas é denunciado na Sorbonne, pois o Parlamento condena o livro a ser queimado e o autor a ser preso. Rousseau foge para a Suíça. Em 1768, Rousseau retornou à França, casou-se com Thérèse Levasseur e escreveu seus últimos livros durante o acirramento dos processos que levariam à Revolução Francesa. Rousseau faleceu em 2 de julho de 1778 e foi enterrado na ilha dos

Choupos, em Ermenonville. “No entanto, anos mais tarde, durante a Revolução Francesa, seus restos mortais foram transferidos para o Panteão de Paris” (Dalbosco, 2011, p. 26).

A capacidade de pensamento e expressão estética que Rousseau possuía, fizeram dele um marco revolucionário dentro da história da cultura. Os princípios de liberdade e igualdade política defendidos por ele constituíram novos rumos para se sentir e pensar o mundo. O autor não alimentava nenhuma ilusão em relação à sociedade do seu tempo, contexto em que as bases do Antigo Regime³ eram questionadas, defendendo a causa da humanidade, da sensibilidade, do junto para o bem, uma vez que “O homem nasce livre, e por toda a parte encontra-se a ferros” (Rousseau, 1983, p. 22). Se o homem impõe obedecer pela força, não tem necessidade de obedecer por dever e não estará mais obrigado a fazê-lo.

Um homem que se faz escravo de outro, não se dá, pois os homens nascem livres e gozam do direito de dispor desta liberdade⁴. A sociedade civilizada é vista por Rousseau como responsável pela degeneração das exigências morais, tendo vista que a uniformidade artificial de comportamentos impostos pela sociedade conduz as pessoas a ignorar os deveres humanos e as necessidades naturais, ou seja, “não é o mundo exterior a ser visado, mas o mundo humano” (Rousseau, 1983, p. XV).

Segundo Giolo, no campo da literatura educacional, as menções feitas à Rousseau (1712-1778) apresentam-se da seguinte forma: “Em primeiro lugar, é unânime a opinião de que o pensamento de Rousseau é uma afronta radical ao *Ancien Régime* e ao *status quo* de seu tempo; em segundo lugar, que o autor é um dos pais, o maior deles, da pedagogia moderna [...]” (2011, p. 203). Os escritos de Rousseau adquirem contornos variados e são alvos de duras críticas no contexto do século XVIII. Seu pensamento procede de intuições resultantes da paixão com que viveu todos os

³Na tradução de Frederico Pessoa de Barros e Octavio Mendes Cajado, René Rémond, em seu livro: O Antigo Regime e a Revolução, explicita o Antigo Regime com as seguintes colocações: “As formas políticas do Antigo Regime não são uniformes e homogêneas. Muitas vezes somos tentados a concluir, partindo de uma unicidade da expressão, por uma uniformidade das instituições e, sob o pretexto de que a Revolução fez tábua rasa de todos os regimes políticos anteriores a 1789, inferir sua identidade. Ora, existem vários Antigos regimes. É apenas por comparação com o regime saído da Revolução que se aplica a tudo o que o precedeu nome comum: “Antigo Regime”. A realidade é muito mais variada” (1976, p. 60)

⁴O conceito de liberdade bem-regrada em Rousseau é central em sua obra. Essa definição é a tentativa de conciliar duas teses essenciais para o autor: “o valor absoluto da liberdade e o valor absoluto das regras corretas. Trata-se de um tema bastante difícil de ser tratado, pois como podemos ser livres se estamos sujeitos ao poder coercitivo das regras? Trata-se do recurso à voz interna da consciência que reconhece que precisa de regras para ser verdadeiramente livre. (Rousseau, 1983, p. 111). De acordo com Rousseau sem autonomia somos escravos.

problemas da existência mais comum, contrapondo-se ao artificialismo da vida civilizada, expressando suas intuições em defesa dos princípios de liberdade e igualdade política, confrontando os setores mais radicais da sua sociedade.

A publicação do *Emílio* provocou divergências na Europa, tendo em vista que suas ideias foram entendidas como uma afronta violenta aos métodos pedagógicos dos Jesuítas. O livro foi rasgado e queimado e o próprio Rousseau perseguido, tanto na França, como na Suíça.

A sociedade do século XVIII explicita o nascimento de um espírito revolucionário, caracterizado pelos fatores econômicos e sociais. A preocupação de Rousseau se volta para os deveres do homem, a legitimidade da política e os desafios da ordem natural para a ordem social mal direcionada, a qual afasta o homem de si próprio e põe em questão sua soberania em relação ao outro. Sobre isso o autor tece a seguinte reflexão no *Emílio*:

Existem dois tipos de mentiras: a de fato, que diz respeito ao passado, a de direito, que diz respeito ao futuro. A primeira acontece quando negamos ter feito o que fizemos, ou quando afirmamos ter feito o que não fizemos, e em geral quando falamos conscientemente contra a verdade das coisas. A outra ocorre quando prometemos o que não planejamos cumprir, e em geral quando mostramos uma intenção contrária à que temos. Estas duas mentiras podem às vezes reunir-se em uma só, mas considero-as aqui no que tem de diferente (Rousseau, 2004, p. 109)

Nessas condições, Rousseau distinguia os caminhos em que a sociedade aristocrática da sua época se assentava, tornando alguns favorecidos e outros desfavorecidos, diante do progresso técnico, dado que estava concentrado nas mãos apenas de uma camada social e no nascimento de novas formas de indústria. Ao notar a ilusão que o progresso alimentava nos homens, Rousseau põe a cidadania em discussão: “Sendo todos os cidadãos iguais pelo contrato social, o que todos devem fazer, todos podem prescrever, enquanto ninguém tem o direito de exigir de outrem que faça aquilo que ele mesmo não faz” (Rousseau, 1983, p. 110). Percebe-se, portanto, a dura crítica realizada por ele ao afirmar que no avanço econômico e social, a ambição desmedida leva o agir individualista do homem. Sua preocupação elementar foi a de defender a humanidade e reafirmar a necessidade de garantir a igualdade entre os homens por meio do pensar autônomo. Nos escritos rousseauiano, o pacto fundamental, em lugar de instituir a igualdade natural e coletiva, deve substituir por uma igualdade moral e

legítima, isto é, aquilo que a natureza pode trazer de desigualdade física entre os homens, com o pacto, torna-se igual por convenção e direito.

Vivendo no século das luzes⁵, Rousseau tece críticas sobre o agir moral do homem e vislumbra novos valores a uma sociedade para o bem comum, com mais justiça, sensibilidade e virtude. Ao se preocupar com essas questões, Rousseau (1983, p. 208) acredita e defende a ideia de que “O homem não é então nem bom, nem mau, ignora tanto as virtudes quanto os vícios. O estado de natureza é mais vantajoso para ele e lhe proporcionava mais felicidade do que o estado social”. Entende que no estado de natureza, o homem era bom⁶, simplesmente pelo fato de ser o que a natureza lhe ordenava ser.

Emílio ou Da educação se tornou uma das obras mais significativas da filosofia e da educação. As concepções de Rousseau despertam não só as discussões sobre a Educação, mas também mobilizam o pensamento a respeito do movimento pedagógico, do nascimento da criança até a fase adulta. Ao propor a formação de Emílio, seu desejo é formar o homem nobre, justo para os valores do bem e da justiça. É possível comprovar isto, na seguinte citação:

Procurai ensinar à criança tudo o que é útil para a sua idade e verás que todo o seu tempo estará ocupado. Por que queres, à custa dos estúdios que lhe convém hoje, que ocupe como aqueles de uma idade que é tão pouco certo que ela alcance? Mas, direis, será tempo de aprender o que se deve saber quando chegar a hora de empregá-lo? Não sei, mas o que sei é que para mim é impossível ensiná-lo mais cedo, pois nossos verdadeiros mestres são a experiência e o sentimento, e o homem só sente bem o que convém ao homem nas

⁵“A Europa do século dezoito, chegava ao auge da cultura iniciada, na Renascença, pelo humanismo: o “iluminismo” dominava a vida intelectual e, por igual, a política” (N.L.G., p.329, 1983). De acordo com Rousseau, o século das luzes é a época dos “filósofos” e dos “déspotas esclarecidos”, ou seja, da supervalorização do conhecimento racional, das ciências e das artes.

⁶A professora Aline de Fátima Sales Silva demonstra em sua Tese, citando Rousseau que “A bondade é conforme sua natureza, de modo que ele naturalmente tende para o bem. Ao distinguir bondade e virtude, Rousseau afirma que ao praticarmos um ato de bondade naturalmente seguimos nossas próprias inclinações e sentimos o doce prazer de assim proceder. Mas a virtude supõe a prática do bem, independente e mesmo o contrariando nossos interesses particulares; impõe o cumprimento do dever, agindo com justiça e bondade, mesmo quando as paixões nos levam a tender para o lado oposto” (2017, p. 76). “O amor de si é sempre bom e sempre conforme à ordem. Estando cada qual encarregado de sua própria conservação, o primeiro e mais importantes de seus cuidados é e deve ser zelar por ela continuamente; e como zelariamos dessa maneira se não tivéssemos por ela o maior interesse?” (Rousseau, 2004, p. 288). O “bom” para Rousseau não é aquele homem bonzinho da igreja. O “bom” é aquele que melhor é o cidadão, que tem amor próprio e se for necessário defende a coletividade. Ao se referir que o amor de si é fonte das necessidades verdadeiras, cita esse sentimento sobre o núcleo da autenticidade e da simplicidade advindas da própria natureza. O bom aqui não significa bondade, mas que o bom é construído na convivência natural com os outros em benefício do bem comum.

relações em que se acha. Uma criança sabe que deve tornar-se adulta, todas as ideias que pode ter sobre a condição de adulto são oportunidades de instrução para ela; porém, sobre as ideias dessa condição que não estão ao seu alcance, ela deve permanecer numa ignorância absoluta. (Rousseau, 2004, p. 233-234).

Assim, a ação formativa rousseuniana propõe uma educação de princípios e de preparação do homem para as decisões necessárias em sua vida, princípios estes, desenvolvidos em sua educação para guiá-lo em suas ações. Rousseau desejava a reforma das instituições políticas da sociedade de seu tempo e o restabelecimento da ordem social, na plena convivência com a igualdade entre seus semelhantes.

No Livro I, da obra *Emílio*, Rousseau parte do pressuposto de que “Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem” (Rousseau, 2004, p. 7). Nesse sentido, o autor aponta que o homem, desde o seu nascimento, demonstra bondade e pureza, o qual precisa se desenvolver e mover espontaneamente para exercitar seu corpo. Ao propor a formação de Emílio, a intenção de Rousseau é guiar seu aluno para viver conforme a sua condição, seja ela qual for. Assim sendo, as lições para a formação do seu aluno imaginário⁷ possibilitam o seu desenvolvimento pleno e formação que ele seja capaz de exercer qualquer atividade que lhe for designada, uma vez que será formado para estar livre dos vícios que a sociedade produz, com capacidade para contribuir para o bem de qualquer sociedade.

A exemplo disso, Rousseau (2004), afirma:

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 acostarmos nossa razão a submeter-se servilmente à autoridade, tornamo-nos mais engenhosos descobrindo relações, unindo ideias, inventando instrumentos do que quando, adotando tudo isso tal como nos é dado, deixamos que nosso espírito se apague na indolência, como o corpo de um homem que, sempre vestido, calçado, servido por seus empregados e levado por seus cavalos, perde no final a força e o uso de seus membros. (Rousseau, 2004, p. 230).

Na visão de Rousseau, para que o desenvolvimento natural de Emílio ocorra de modo adequado, o adulto assume o papel de ser o guia, com o objetivo de prover suas

⁷Assim, tomei o partido de tomar um aluno imaginário, de supor em mim a idade, a saúde, os conhecimentos e todos os talentos convenientes para trabalhar em sua educação e conduzi-la desde o momento do seu nascimento até que, já homem, já não precise de outro guia que não ele mesmo (Rousseau, 2004, p. 29).

necessidades e afastar o surgimento dos desejos e fantasias. Na função de preparação para a liberdade da criança, o adulto tem um papel importante: ser o organizador e orientador no enfrentamento de suas dificuldades para o fortalecimento do corpo e no exercício dos sentidos possibilitando que a criança conheça seus limites e possibilidades, deixando em seu corpo, o hábito natural. Dessarte, “A criança quer tocar em tudo, pegar em tudo; não vos apanhais a esta inquietação; ela lhe sugere um aprendizado muito necessário” (Rousseau, 2004, p. 51), o que significa dizer que, ao preservar a formação da criança, as chances de a bondade natural prevalecer na sociedade são maiores e que por meio do seu esforço encontrará o equilíbrio entre seus desejos e suas potencialidades.

Na busca das leis da natureza, começai sempre pelos fenômenos mais comuns e mais perceptíveis, e acostuma, vosso aluno a não tomar esses fenômenos como razões, mas sim como fatos. Pego uma pedra e finjo colocá-la no ar; abro a mão, a pedra cai. Olho Emílio, que estava atento ao que eu fazia, e digo-lhe: Por que caiu esta pedra? Que criança se embarçará com essa pergunta? Nenhuma, nem mesmo Emílio, se eu não tiver tomado um grande cuidado para prepará-lo a não saber responder. Todos dirão que a pedra cai porque é pesada. E o que é pesado? É o que cai. Portanto, a pedra cai porque cai? Nesse ponto, meu pequeno filósofo pára mesmo. Eis a sua primeira aula de física sistemática, e quer ela lhe seja de algum proveito ou não no gênero, sempre será uma aula de bom senso. (ROUSSEAU, 2004, p. 231-232).

Dessa maneira, Rousseau posiciona-se contrário à prática educativa que priva a criança das barreiras que a natureza oferece, como a de não lhe permitir que busque o esforço para conseguir o que precisa. Nessa vertente, para que a criança seja educada a valorizar as coisas boas, é necessário que ela conheça os pequenos males e as dificuldades que a natureza impõe. Formada naturalmente em sua infância, a criança pode adquirir mais a força física, que sua capacidade imaginativa, por meio de experiências práticas e dos fenômenos que a natureza oferece. Tendo Emílio crescido livre, em meio à natureza, entende-se que “o homem, em geral, não foi feito para permanecer sempre na infância. Dela sai no tempo indicado pela natureza, e esse momento de crise, que embora curto tem longas influências” (Rousseau 2004, p. 286). Assim, na fase das paixões, Emílio deve ser orientado no sentido de poder agir corretamente para não se enganar em meio a uma sociedade injusta e corrompida. Será

guiado naturalmente a diferenciar que “a consciência é a voz da alma, as paixões são a voz do corpo” (Rousseau, 2004, p. 405).

Nessa perspectiva, a educação defendida por Rousseau, deve promover o convívio com pessoas de caráter e qualidades, permitindo que Emílio pratique ações que qualifiquem a bondade⁸ e a virtude e ao mesmo tempo evite erros e o mau exemplo vistos na sociedade, dado que “não é nem pelo temperamento nem pelos sentidos que começa a desorientação da juventude, mas sim pela opinião [...]. Não é a natureza que os corrompe, é o exemplo” (Rousseau, 2004, p. 474). Logo, na fase adulta, Emílio, educado naturalmente, possui a capacidade de pensar racionalmente e distinguir juízos morais, políticos e sociais, para assumir o seu lugar na sociedade e desempenhar o seu papel de cidadão.

No livro I do *Emílio*, apresenta a seguinte ideia:

Um cidadão em Roma não era nem Caius, nem Lucius; era um romano e até mesmo amava exclusivamente a sua própria pátria. Regulus pretendia-se cartaginês, quando se tornou propriedade de seus senhores. Na qualidade de estrangeiro, recusava-se a participar do senado de Roma; foi preciso que um cartaginês lho ordenasse. Indignava-se por querer salvar-lhe a vida. Venceu e, triunfante, retornou para morrer no suplício. Isso que me parece, não tem muito a ver com os homens que conhecemos. O Lacedemônio Pedareta apresentava-se para ser admitido no conselho dos trezentos, é rejeitado e volta muito feliz por haver em Esparta trezentos homens que valem mais do que ele. Suponho que era uma demonstração sincera, e cabe acreditar que o fosse: eis o cidadão (Rousseau, 2004, p. 12).

Nessa direção, o cidadão é que, por amor a sua pátria, dispõe dos seus interesses e se necessário for, de sua vida. Logo se reconhece, na unidade comum, unido aos seus compatriotas, o que lhes dá uma representação de sua existência no mundo. Rousseau dedica-se a demonstrar a discussão de cidadão na política, por meio do pacto social, para que o convívio na sociedade passe a ser vivido através de normas e leis, que

⁸Na tese de Silva, citando Aristóteles (Ética a Nicômaco, 1144 b 10), explica que a virtude moral somente se realiza pela via da reflexão, do pensamento, da sensatez. Todos os humanos têm predisposições naturais para a constituição das disposições de caráter, da virtude, que ele chama de uma virtude natural, porém ela se torna uma virtude moral se nossas ações forem guiadas pelo sentido orientador, ou a reta razão: “quem tem o poder de compreensão distingue-se no agir” (2017, p.73). Nota-se que a virtude não se adquire por acaso, mas exige pensamento, equilíbrio, reflexão e disciplina para a felicidade do homem. “Numa palavra, Emílio tem da virtude tudo o que se relaciona com ele próprio. Para ser também as virtudes sociais, falta-lhe unicamente conhecer as relações que as exigem; faltam-lhe unicamente algumas luzes que seu espírito está inteiramente pronto” (Rousseau, 2004, p. 282). Para Rousseau viver livre é ser feliz.

designam o bem coletivo, que significa que “cada indivíduo, com efeito, pode como homem, ter uma vontade geral que tem como cidadão. Seu interesse particular pode ser muito diferente do interesse comum” (Rousseau, 1983, p. 35).

Na obra *Contrato Social* (1983) Rousseau aflora algumas reflexões acerca do modo que a vida em sociedade impõe ao cidadão, o enfrentamento dos seus deveres, desejos e o cumprimento da lei. Para Rousseau, a vida pública deve ser baseada em um *pacto* que declare direitos e deveres à garantia da liberdade e autonomia de cada cidadão. A mesma regra que é imposta a um, será para todos em igual direito, reafirmando o direito à igualdade. Isso se dará por meio da soberania que somente será legítima se for um projeto do povo, cuja virtude política conduzirá o homem ao cumprimento do seu dever, princípios e costumes comuns. Nesse sentido, o homem virtuoso é preparado para viver em qualquer sociedade e para o bem comum. A crítica dele é a de que as leis devem existir para atender a diversidade, o estabelecimento de regras diante de uma organização consciente e voluntária para o bem de todos os homens. Neste aspecto, estando os homens na mesma condição, todos dispõem dos mesmos direitos em igualdade e do viver bem em comunidade. Dessa forma, “Num estado verdadeiramente livre, os cidadãos fazem tudo com seus braços e nada com o dinheiro; longe de pagar a se isentar de seus deveres, pagarão para cumpri-los por si mesmos” (Rousseau, 1983, p. 107).

Rousseau argumenta que se faz necessária uma política que aproxime o ser humano de sua natureza e anule qualquer risco de corrupção⁹ moral na sociedade.

Os compromissos que nos ligam, ao corpo social só são obrigatórios por serem mútuos, e tal é sua natureza, que, ao cumpri-los, não se pode trabalhar por outrem sem também trabalhar para si mesmo. Por que é sempre certa a vontade geral e por que desejam todos constantemente a felicidade de cada um, senão por não haver ninguém que não pense em si mesmo ao votar por todos? – eis a prova de que a igualdade de direito e a noção de justiça, por aquela determinada, derivam da preferência que cada um tem por si mesmo e, conseqüentemente, da natureza do homem; a prova de que a vontade geral, para ser verdadeiramente geral, deve sê-lo tanto ao objeto quanto na essência; a prova de que essa vontade deve partir de todos para aplicara-se a todos, e de que perde sua explicação natural quando

⁹A respeito da “corrupção”, Rousseau afirma: “O homem do mundo está inteiramente em sua máscara. Não estando quase nunca em si mesmo, é sempre um estrangeiro e sente-se pouco à vontade quando é obrigado a voltar a si. O que ele é nada e, o que parece ser é tudo para ele” (Rousseau, 2004, p. 315). A essa crítica Rousseau aponta que nas relações sociais, na autenticidade falseada culmina a corrupção da vida humana no mundo moderno.

tende a algum objetivo individual e determinado, porque então, julgando aquilo que nos é estranho, não temos qualquer princípio verdadeiro de equidade para guiar-nos (Rousseau, 1983, p. 49).

O filósofo genebrino “sofreu críticas e censuras por expor meditações sobre a condição humana que, por elas mesmas, revelaram os abismos entre o que era possível pensar a educação e as relações políticas e sociais efetivamente estabelecidas” (Garcia, 2011, p. 168). Diante disso, entende-se que no *Emílio* ou Da educação (2004), é retomada uma reflexão no sentido educativo, social e político, propondo uma concepção da infância e uma prática pedagógica e política, por meio da ação educativa do preceptor¹⁰, na qual a convicção aponta que a “[...] a maioria de nossos males é obra nossa e que teríamos evitado quase todos se tivéssemos conservado a maneira simples, uniforme e solitária de viver prescrita pela natureza” (Rousseau, 1983, p. 241).

Rousseau defendeu a formação do homem voltada para os valores do bem e da justiça, a fim de alcançar autonomia e liberdade. Assim, nota-se que, quanto mais se reflete acerca das obras de Rousseau, mais é possível identificar suas duras críticas à sociedade em que viveu, bem como a respeito das organizações, instituições e relações. Suas concepções podem iluminar não somente o debate sobre educação, mas discussões que envolvem ações pedagógicas de caráter político que visam formar para a autonomia.

O século XVIII foi um momento de grandes transformações. Nele perduram vestígios do modelo feudal, ligado a uma economia baseada na propriedade e na exploração da terra. O senhor é um proprietário rural e seus dependentes cultivam a sua terra ou as que ele lhes aluga. “É assim que o feudalismo encontra sua expressão mais exata nas sociedades em que o sistema das relações pessoais é completado pela servidão” (Rémond, 1976, p. 63). Porém, o crescimento urbano abala a ordem feudal e em virtude do fortalecimento político da burguesia, torna menor a influência política do feudalismo, mesmo que se mantenha como instituição civil, fadado a desaparecer pela evolução da economia, da sociedade e das ideias racionalistas. Segundo Rémond, esta é a explicação para algumas das crises sofridas pelas sociedades políticas da Europa

¹⁰ O termo preceptor é mencionado por Rousseau de forma recorrente no livro *Emílio*. No entanto, mesmo tendo usado em muitas, ele mesmo, na seguinte, prefere usar o termo governante: “De resto, prefiro chamar de *gouverneur* não *precepteur*, o professor dessa ciência, pois trata-se menos, para ele de instruir do que dirigir. Não deve dar preceitos, e sim fazer com que eles sejam encontrados” (2004, p.31). A despeito das diferenças que possa haver na presente dissertação utilizaremos os termos, educador, professor, mestre ou preceptor como sinônimos, mas sempre conectados ao sentido de “governante” proposto por Rousseau.

Ocidental, no século XVIII, visto como momento de uma nova era da racionalidade e das indústrias capitalistas.

Vivendo naquele contexto, Rousseau olhou para a realidade de seu tempo, considerando que as transformações sinalizavam para mudanças, na vida humana e social, o que colocava em discussão o paradoxo pela distinção entre os direitos de que o soberano impõe àqueles que cultivam a terra, fazendo de suas forças a garantia de sua fidelidade. Daí, surge então, a “invenção” da propriedade da terra, que separa os ricos dos pobres, concorrendo para a formação das primeiras sociedades civis, baseadas em leis, divisão de terras e desigualdade, em que “o verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer, isto é meu e encontrou pessoas suficientes para acreditá-lo” (Rousseau, 1983, p. 259). Nesse aspecto, as coisas já não permaneciam como antes para todos e a propriedade passava a ter um preço numa ordem social desigual, o que gerava uma desregrada ambição e evolução política.

Rousseau enxergou os caminhos pelos quais a sociedade caminhava para os séculos seguintes, onde os negócios governariam a existência social, nos grandes centros e, nessa dinâmica, os homens estariam constantemente ocupados com suas atividades particulares, voltadas para interesses e reputação privadas. A preocupação basilar de Rousseau foi defender a causa da humanidade, conhecer o homem, seu agir e a busca de uma sociedade moral para a vida em comunidade, pois,

assim, seja qual for o modo de encarar as coisas, nulo é o direito de escravidão não só por ser ilegítimo, mas por ser absurdo e nada significar. As palavras escravidão e direito são contraditórias, excluem-se mutuamente. Quer de um homem a outro, quer de um homem a um povo, será sempre igualmente insensato este discurso: Estabeleço contigo uma convenção ficando tudo a teu cargo e tudo em meu proveito, convenção esta a que obedecerei enquanto me aprouver e que tu observarás enquanto for do meu agrado” (Rousseau, 1983, p. 29).

A discussão de Rousseau volta-se para a diferença entre subjugar uma multidão e reger uma sociedade. Assim, é possível perceber que, nesta não existe bem público, nem corpo político, tendo vista que, “[...] o ato pelo qual um elege um rei, conviria examinar o ato pelo qual um povo é povo, pois esse ato, sendo necessariamente anterior ao outro, constitui o verdadeiro fundamento da sociedade” (Rousseau, 1983, p. 31). Nessa perspectiva, no âmbito social, o bem comum é noção coletiva e todas as decisões

supõem um corpo político representado pela sociedade consciente de suas necessidades e vontades.

Logo no início do *Contrato Social*, Rousseau (1983, p. 22) apresenta a seguinte consideração: “O homem nasce livre, e por toda a parte encontra-se a ferros”. O que não significa que o homem deve voltar ao seu estado natural, mas pode, por meio da educação e da autonomia, transformar a si mesmo e a sociedade. Nesse sentido, suas discussões e reflexões são importantes, já que na visão rousseauiana, a educação cumpre um papel relevante, uma vez que ela visa a transformação do homem, afim de prepará-lo contra a corrupção instaurada na sociedade. Pode-se observar que há, em Rousseau, o sentido de que cada indivíduo dispõe de sua própria força, já que “os homens não podem engendrar novas forças, mas somente unir e orientar as já existentes, não tem eles outro meio de conservar-se senão formando, por agregação [...]” (1983, p. 31). Essa soma de forças só pode nascer do concurso de muitos para a liberdade social, cuja solução o contrato social pode oferecer, no sentido de defender e proteger os bens de cada associado, com toda a força e interesse comum, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedece a si mesmo, permanecendo livres e iguais por convenção.

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 costumarmos nossa razão a submeter-se servilmente à autoridade, tornamo-nos mais engenhosos descobrindo relações, unindo ideias, inventando instrumentos do que quando, adotando tudo isso tal como nos é dado, deixamos que nosso espírito se apague na indolência, como o corpo de um homem que, sempre vestido, calçado, servido por seus empregados e levado por seus cavalos, perde no final a força e o uso de seus membros. (ROUSSEAU, 2004, p. 230)

Nessa concepção, Rousseau defende que “Cada um de nós põe em comum sua pessoa e todo o seu poder sob a direção suprema da vontade geral, e recebemos, enquanto corpo, cada membro como parte indivisível do todo” (1983, p. 33). Pois, aquele que se separa do pacto social, pouco se aproxima da consciência coletiva e que por uma vontade particular, pode se distanciar do interesse comum, pois só a vontade geral pode dirigir as forças do Estado, de acordo com a finalidade de sua instituição, que é o bem comum. Para ele, a instituição dos interesses particulares, tornou-se necessária para o estabelecimento das sociedades, pois se não houvesse um ponto em que todos concordassem, nenhuma sociedade poderia existir. Sendo assim, “ora, somente com

base nesse interesse comum é que a sociedade deve ser governada” (Rousseau, 1983, p. 43).

Como se pode notar, o soberano supõe um ser coletivo, cujo poder pode se transmitir, sem sobressair à vontade particular. Essa crítica denuncia que a vontade particular tende por sua natureza à escolhas cuja vontade geral está para a igualdade sem escolhas, que não haja no Estado, sociedade parcial e que cada cidadão só opine de acordo consigo mesmo. No tocante aos limites do poder do soberano, a natureza dá a cada homem poder absoluto sobre todos os seus membros, ou seja, “o pacto social dá ao corpo político um poder absoluto sobre todos os seus, e é esse mesmo poder que, dirigido pela vontade geral, ganha, como já disse, o nome de soberania” (Rousseau, 1983, p. 48).

No pensamento rousseauiano, os compromissos que ligam os cidadãos ao corpo social, só são obrigatórios por serem mútuos, pois pela natureza, não se pode trabalhar por outrem, sem também trabalhar para si mesmo. Esta crítica supõe que tudo que for particular, perde sua própria razão de ser, ou seja, o interesse da administração pública deve ser o da vontade e do bem e todo homem pode dispor de seus bens e de sua liberdade

Aquilo que está bem e consoante à ordem, assim o é pela natureza das coisas e independentemente das convenções humanas. Toda a justiça vem de Deus, que é a sua única fonte; se soubéssemos, porém, recebê-la de tão alto, não teríamos necessidades nem de governo, nem de leis. Há, sem dúvida uma justiça universal emanada somente da razão; tal justiça, porém, deve ser recíproca para ser admitida entre nós. Considerando-se humanamente as coisas, as leis da justiça, dada a falta de sanção natural, tornam-se vãs para os homens; só fazem o bem do mau e o mal do justo, pois este as observa com todos, sem que ninguém as observe com ele. São, pois necessárias convenções e leis para unir os direitos aos deveres, e conduzir a justiça a seu objetivo. No estado de natureza, no qual tudo é comum, nada devo àqueles a quem nada prometi; só reconheço como de outrem aquilo que me é inútil. Isso não acontece no estado civil, no qual todos os direitos são fixados pela Lei. (Rousseau, 1983, 53-54)

Então, com efeito, Rousseau considera que “a lei pode estabelecer diversas classes de cidadãos, especificar até as qualidades que darão direito a essas classes, mas não poderá nomear este ou aquele para serem admitidos por elas” (Rousseau, 1983, p. 55). Dessa forma, às leis não são propriamente mais do que as condições da associação civil, pois, o povo submetido às leis, deve ser consciente do bem comum, entretanto, para descobrir as melhores regras da sociedade que convenham às nações, todos

necessitam igualmente de guias. O que significa dizer que “A uns é obrigar a conformar a vontade à razão, e ao outro, ensinar a conhecer o que quer” (Rousseau, 1983, p. 56), ou seja, nasce a necessidade do legislador imbuído de uma missão de caráter coletivo e que defenda os interesses da vontade geral, que é a lei.

Rousseau conceitua governo como corpo intermediário estabelecido entre os súditos e o soberano, para sua mútua correspondência, encarregado da execução das leis e da manutenção da liberdade, tanto civil como política. Nesse movimento, o autor argumenta que é no governo que se encontram as forças intermediárias, cujas relações compõem a relação do soberano com o Estado e o Magistrado com as leis. Dessa forma, aqueles que submetem às leis, devem acatar as regras para não cair na desordem. Contudo, para o filósofo genebrino, a vontade geral, representada pelo povo, mostra-se dominada e mais fraca, “de modo que no Governo cada membro é primeiramente ele próprio, depois magistrado e depois cidadão” (1983, p. 80). Em Rousseau esse é o princípio da autonomia. Em todos os tempos, discutiu-se sobre a melhor forma de governo, sem levar em conta que cada uma delas é a melhor em certos casos e a pior, em outros, pois, “Todos os governos não apresentam a mesma natureza” (Rousseau, 1983, p. 94), alguns são mais vorazes, outros são mais distantes de seus povos, pela vontade particular, pelos seus vícios, hábitos e ambição. E é contra isso que Rousseau apresenta sua proposta educativa.

Num Estado verdadeiramente livre, os cidadãos fazem tudo com seus braços e nada com o dinheiro, longe de pagar para se isentarem de seus deveres, pagarão para cumpri-los por si mesmos. Distancio-me bastante das ideias comuns, pois considero as corvéias menos contrárias à liberdade do que os impostos. Quanto mais bem constituído for o Estado, tanto mais os negócios públicos sobrepujarão os particulares no número menor e de negócios particulares, porque a soma da felicidade comum fornecendo uma porção mais considerável à fidelidade de cada indivíduo, restar-lhe á menos a conseguir em seus interesses particulares (Rousseau, 1983, p. 107).

Nesse sentido, a liberdade legítima é plantada na igualdade de todos os homens, prevendo que o domínio particular não prevalecerá sob a vontade geral e será bem constituída. Rousseau defende que o contrato social é a base de toda sociedade civil e é na natureza desse ato que se constitui a sociedade, tudo o que de qualquer modo, não está na natureza, apresenta seus inconvenientes na sociedade civil, assim:

Suposto isso, para definir os termos de que precisamos, observaremos que no lugar da pessoa partícula de cada contratante, esse ato de associação produz um corpo moral e coletivo, composto de tantos membros quantas vozes há na assembleia. Essa pessoa pública toma em geral o nome de *corpo político*, o qual é chamado por seus membros de *Estado* quando é passivo de *soberano* quando é ativo e de *poder* quando comparado a seus semelhantes. (Rousseau, 2004, p. 680).

Rousseau infere que os membros da sociedade recebem o nome de povo, coletivamente, e se chama, em particular, cidadãos, como membros da cidade ou partícipes da autoridade soberana e, súditos, como submetidos à mesma autoridade soberana. Pode-se notar que esse ato de associação apresenta uma responsabilidade recíproca do público e dos particulares e à medida que cada indivíduo estabelece contrato, este se vê compromissado como membro soberano em relação aos particulares e, por sua vez, como membro do Estado em relação à soberania.

A obra do filósofo se assenta em princípios morais e políticos, por isso Emílio é educado segundo a natureza, para assumir responsabilidades civis, compreendendo os males e vícios sociais estabelecidos. A educação moral é uma das preocupações do pensamento filosófico-pedagógico de Rousseau, no processo de socialização. Nessa perspectiva, em Rousseau, o preceptor oferece ao seu Emílio uma educação doméstica, educando-o para a liberdade moral e para viver diante de qualquer condição no cumprimento de seus deveres e direitos, para o exercício das virtudes, longe dos vícios que a sociedade provoca, tendo vista que “o grande segredo da educação é fazer com que os exercícios do corpo e os do espírito sirvam sempre de descanso uns para os outros” (2004, p. 274).

Desse modo, Rousseau adota a noção de natureza como ordem racional, bela, justa e boa. No estado de natureza não existe qualquer expressão da moralidade e o homem é considerado bom pelo fato de ser o que a natureza lhe ordena ser, enquanto na vida social, o homem perde a direção de si mesmo. À vista disso, tem-se: “Emílio não foi feito para permanecer sempre solitário; membro da sociedade deve cumprir seus deveres. [...] Não se lhes dará mais a admiração estúpida de um jovem avoado e sim o discernimento de um espírito reto e justo” (Rousseau, 2004, p. 387).

Nas considerações do autor, o vínculo social torna o homem político, assumindo autonomamente direitos e deveres, incorporados a todos os membros da comunidade, com zelo e respeito, pois “o homem e o cidadão, qualquer que seja ele, não tem outro bem, para colocar na sociedade a não ser ele próprio” (Rousseau, 2004, p.

261). De modo mais claro, é possível afirmar que Rousseau não pretende formar o Emílio para o tempo rápido, para tirar vantagens da sociedade e do mundo dos negócios, mas para os valores do bem, da justiça e da honestidade.

A leitura do texto da obra *Contrato Social* demonstra a virtude política que deve levar o homem aos costumes comuns, longe de seus desejos particulares, porém, consolidando deveres e direitos igualmente compartilhados, uma vez que, “Um estado assim governado tem necessidade de poucas leis e, à medida que se torna preciso promulgar outras novas, reconhece-se tal necessidade universalmente” (Rousseau, 1983, p. 57). Essa crítica de Rousseau é a respeito de como o homem pode ser livre e forçado a conformar-se com vontades que não a sua, o que não o impede de ser livre e de gozar de sua plena liberdade, pois a sua liberdade é a liberdade social. Compreende-se, assim, que nenhum valor tem o indivíduo, quando os interesses particulares do Estado não garantem a liberdade do povo. Agindo por interesse próprio, o homem vai contra o curso da natureza e, portanto, contra o caminho moral.

O objetivo da pedagogia em Rousseau está relacionado à construção de um caráter autêntico, racional, moral e autônomo do ser humano, por isso, no pensamento rousseauiano a educação é política. Diante da vida em comunidade, Rousseau considera a sociedade de sua época degenerada, por isso pensa o seu Emílio antes de seu contágio social, próximo à natureza, mesmo tendo em vista que viverá numa sociedade corrompida. Ao observar a sociedade Rousseau vê por toda parte a degradação da moral, o fingimento e a malícia. Para ele o homem social é individualista, limitado e egoísta. Ao ler o *Emílio*, percebemos a educação para a formação que visa um posicionamento humano, ético, moral e autônomo.

O filósofo Jean-Jacques Rousseau demonstra como formar o homem, iniciando ainda no leito até a fase adulta, quando Emílio se torna livre, capaz de se defender contra todos os constrangimentos.

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação. 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, 2004, p. 9).

O autor reitera, assim, que a educação do homem começa com o nascimento, antes de falar e de ouvir, ele já se instrui. O fundamento da educação rousseauiana é que a natureza chama o homem para a vida humana e exercício da sua existência é extraído do seu estado natural que a natureza lhes dá, sem males, colocando este homem, senhor de si mesmo. Um ser autônomo, que dirige sua liberdade sem aprisionamentos. Desse modo, o caminho empreendido pelo preceptor de Emílio, é aquele cuja formação se realiza pelos princípios da natureza para guiar suas ações, seu corpo e sua mente. A intenção do preceptor é afastar Emílio da influência negativa da sociedade, “Seguindo o progresso da infância e a marcha do coração humano o mestre ensinará ao seu discípulo a ciência dos deveres do homem, pois cedo ou tarde, este viverá com outros homens em sociedade” (Dozol, 2003, p. 46). Rousseau nos lembra que no *Emílio* forma-se o homem para enfrentar as mudanças e adversidades, que seja capaz de acompanhar as transformações do seu próprio tempo e sobreviver naquilo que tem de melhor, valendo-se das próprias forças naturais.

Lembraí sempre que o espírito de minha educação não é ensinar à criança muitas coisas, mas não deixar jamais entrar em seu cérebro ideias que não sejam claras e justas. Mesmo que ela não saiba nada, pouco me importa, contanto que não se engane, e só coloco algumas verdades em sua cabeça para preservá-la dos erros que aprenderia em seu lugar. A razão e o juízo vêm lentamente, os preconceitos acorrem aos montes; é deles que preciso protegê-la (Rousseau, 2004, p. 221-222).

Em Rousseau, recebendo as lições do preceptor, Emílio aprenderá a pensar por si próprio. É esta habilidade de refletir e bem escolher que o mestre, com muita habilidade, ajudará a formar Emílio, preparando-o, desde o tempo de criança, até a fase adulta, como se pode ver nas palavras de Rousseau: “caro Emílio, um homem precisa a vida inteira de conselhos e de guia” (2004, p. 580). Nesse sentido, sendo a conservação da natureza humana a intencionalidade formativa de Rousseau o homem não nasce com conhecimento pronto, mas com capacidades de constituí-lo. Assim, o que se pode ser é determinado pela natureza, pois é ela que fixa os limites e possibilidades da educação. Para o filósofo, a educação é concebida conforme o curso da natureza, de modo simples, em que todas as necessidades da criança são satisfeitas, sem hábitos e vícios que contrapõem as exigências da vida social, que conduz à escravidão e que descaracteriza o homem genuíno e bondoso. À vista disso, “O homem é muito forte quando se contenta com ser o que é, e é muito fraco quando deseja erguer-se acima da humanidade

(Rousseau, 2004, p. 76). Entende-se que, o homem criado com a natureza não mente, não se degenera, busca o equilíbrio entre suas vontades e desejos. Desse modo, o estado de natureza proporciona uma vida simples, em que todas suas necessidades são satisfeitas e realizadas.

De acordo com Rousseau, o homem, ao sair do estado de natureza, a bondade que lhe convinha ao estado natural e de igualdade não será mais a que satisfará a sociedade nascente, pois o homem se depara com uma sociedade civil introduzida pelo trabalho e a propriedade, cuja distribuição natural, desenvolve-se adjunto com a desigualdade e as diferenças, sem idênticas proporções. Nesse contexto, o homem livre e independente que antes era, submete-se a seus semelhantes, tornando-se, de certa forma, escravo, pois vive a cilada, as contradições, os conflitos, que o afastam da natureza, da sua originalidade e de si mesmo,

o que torna o homem essencialmente bom é ter poucas necessidades e pouco se comparar com os outros; o que o torna essencialmente mau é ter muitas necessidades e dar muita atenção à opinião. A partir desse princípio, é fácil ver como podemos dirigir para o bem ou para o mal todas as paixões das crianças e dos homens. É verdade que, não podendo viver sempre sozinhos, dificilmente serão sempre boas; essa dificuldade até mesmo aumentará necessariamente com suas relações, e é nisso sobretudo que os perigos da sociedade nos tornam a arte e os trabalhos mais indispensáveis para prevenir no coração humano a depravação que nasce de suas novas necessidades. (Rousseau, 2004, p. 289-290).

Para Rousseau, formar o homem genuíno seria formar um cidadão, cuja natureza o convida para viver de acordo com a constituição de sua espécie, integrado com a sociedade e a natureza, ávido de sua responsabilidade para com a construção da igualdade, fraternidade, sem apego e ambição. A educação em *Emílio* tem um princípio: formar o homem livre, respeitando suas vontades naturais e a sua liberdade, dentro da sua condição humana para conhecer e aprender. Na visão filosófica de Rousseau, a educação é aquela que prepara desde a infância para a sabedoria e aperfeiçoamento de suas habilidades por meio da autonomia e de preparação para o desenvolvimento de sua formação humana, na esperança de fazer do homem um ser autônomo e livre, preparado para vivência e realização necessária à liberdade social, longe dos vícios e hábitos, influenciados pelos males da sociedade.

Nesse sentido, Emílio enfrentará obstáculos para chegar ao lugar que pretende ocupar, na ordem da desigualdade social. De acordo com Rousseau, há, no estado de

natureza, uma igualdade de fato, porque o homem deseja pouca coisa, ao tempo que no estado civil, os meios destinados às relações humanas, somam-se ao mais forte para oprimir o fraco, “os grandes não se enganam quanto à sua superioridade; vêem-na, sentem-na, e nem por isso deixam de ser modestos. Quanto mais tem, mais sabem o que lhes falta” (Rousseau, 2004, p. 325). As lições que Emílio recebe de seu preceptor, elevam-se a uma preparação não só pedagógica, mas para a participação na vida social e política, o que torna Emilio capaz de exercer as funções da vida pública sem exageros e com simplicidade, recuperando os traços da natureza. Para Rousseau a vida social era desregrada, as instituições vistas por ele como corruptas e os colégios de sua época não eram considerados como instituição de ensino.

Não posso encarar como instituição pública esses ridículos estabelecimentos chamados colégios. Tampouco considero a educação da sociedade, pois, tendendo essa educação a dois fins contrários, não atinge nenhum dos dois; só serve para criar homens de duas faces, que sempre parecem atribuir tudo aos outros, e a que sempre parecem atribuir tudo aos outros, e nunca atribuem nada senão a si mesmo (Rousseau, 2004, p. 13).

O preceptor que se forma em Rousseau reconhece a relevância de bem conduzir seu discípulo a condição humana, mesmo depois de seguir alguma carreira que ofereça desempenhar seu papel civil, não esquecerá sua natureza, dado que, “viver é o ofício que quero ensinar-lhe. Ao sair de minhas mãos, concordo que não será magistrado, nem soldado, nem padre; será homem, em primeiro lugar” (Rousseau, 2004, p. 15). Emílio tem todo um percurso a ser trilhado pela natureza, terá a tarefa de se fazer homem livre e virtuoso, que saiba manter-se em seu lugar distante das armadilhas e dos males da sociedade. Para Rousseau o homem virtuoso é aquele que sabe refletir, compartilhar e agir com justiça e bondade.

Partindo da ideia de Rousseau é tarefa do preceptor desenvolver a educação pacto social que se dá existência e vida ao corpo político, isto é, os compromissos que ligam os cidadãos ao corpo social só são obrigatórios por serem mútuos. Dessa maneira, pela natureza não se pode trabalhar por outrem, sem também trabalhar para si mesmo, “a vontade deve partir de todos para aplicar a todos” (Rousseau, 1983, p. 53). Com isso, supõe que tudo que for particular, perde sua própria razão de ser, ou seja, o interesse da administração pública deve ser o da vontade geral e do bem e assim, todo homem pode dispor de seus bens e de sua liberdade.

Pode-se perceber que o primeiro dever do homem é para consigo mesmo, que cuida de si, dominando seus impulsos e vontades. O desejo formativo de Rousseau, em Emílio, é o de formar o homem e não o cidadão, assim afirma:

O que torna o homem essencialmente bom é ter poucas necessidades e pouco se comparar com os outros; o que o torna essencialmente mau é ter muitas necessidades e dar muita atenção à opinião. A partir desse princípio, é fácil ver como podemos dirigir para o bem ou para o mal todas as paixões das crianças e dos homens. É verdade que, não podendo viver sempre sozinhos, dificilmente serão sempre boas; essa dificuldade até mesmo aumentará necessariamente com suas relações, e é nisso sobretudo que os perigos da sociedade nos tornam a arte e os trabalhos mais indispensáveis para prevenir no coração humano a depravação que nasce de suas novas necessidades (Rousseau, 2004, 289-290).

Segundo Rousseau, o homem, no estado de natureza, era feliz, porque desejava somente o que era necessário e lhe era passível de satisfação, enquanto o homem civil lhe restava aprender a limitar as vontades e a imaginação e assim preconiza que o mestre leve seu discípulo a ultrapassar a armadilha enganosa da sociedade “ao formar o homem que encontre equilíbrio entre desejo e necessidade” (Silva; Almeida, Guimarães, 2016, p. 291). No estado de natureza, Rousseau não vê razão para o discípulo fazer algo que não esteja de acordo com a sua necessidade e possibilidades de ser livre e sensato. O trabalho do mestre é o de conduzir seu aluno a aprender e desejar o que a natureza oferece, de modo equilibrado e feliz. A educação de Emílio busca a educabilidade e a formação humana como fenômeno natural que vai prepará-lo, desde cedo, para a fraternidade, a igualdade, a criação de novos valores e um novo modelo de sociedade sem luxo.

Quando analisamos as concepções de Rousseau, sobre a obra Emílio, percebe-se que na reforma da sociedade, do século XVIII, as instituições sociais e políticas desnaturam o homem na sua autenticidade, nas relações com seus semelhantes, em que se observa: “Não fabriqueis remorsos para vós mesmos retirando os poucos instantes que a natureza lhes dá” (Rousseau, 2004 p. 73). Nesse sentido, Emílio é educado seguindo a lógica da natureza, adequando-se a qualquer realidade sem se deixar degenerar, com o propósito de se tornar educado para a virtude, para a solidariedade, para ser dono de si mesmo e com aptidão para ser um cidadão ativo. Nessa discussão, Rousseau leva a refletir sobre a natureza da relação pedagógica e os benefícios que

Emílio pode tirar dela, assim como os fins do trabalho educativo e toda organização que se concretiza no âmbito escolar. Assim, afirma,

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. Mas Emílio não está numa situação tão vantajosa em relação à arte oratória; limitado quase que unicamente à necessidade física, precisa menos dos outros do que os outros precisam dele e, não tendo nada a lhes pedir para si mesmo, aquilo de que quer persuadi-los não a toca tanto a ponto de comovê-lo demais. Segue-se daí que em geral ele tem uma linguagem simples e com poucas figuras. (Rousseau, 2004, p. 351)

Nesse contexto, Emílio está sendo preparado para as obrigações sociais, o cumprimento do dever para a autonomia, para a sabedoria e conhecimentos suficientes, com o intuito de viver como homem, como cidadão dedicado à vida civil e pública, que saiba agir como político em benefício de si e para o próximo. A ideia de futuro é totalmente desconhecida, pois Emílio simplesmente age de acordo com a natureza. No estado naturalístico, longe dos vícios, nenhum juízo lhe atormenta, visto que estará longe do ar corrompido da sociedade. “Ali, que corra, se divirta, caia cem vezes por dia, tanto melhor aprenderá mais cedo a se levantar” (Rousseau, 2004, p. 71). O homem no estado de natureza basta a si mesmo, tendo a vantagem de ter todas as coisas à sua disposição, que a natureza lhe oferece. Mesmo que as instruções da natureza sejam tardias e lentas, quanto mais o homem tiver permanecido próximo à sua condição natural, mais ele estará feliz. Nesse sentido “quem faz o que quer é feliz quando basta a si mesmo: é o caso do homem que vive no estado de natureza” (Rousseau, 2004, p. 82), ou seja, viver com liberdade é fazer o que lhe agrada, com sabedoria, segundo a ordem da natureza para o progresso de sua formação.

Para Rousseau, formar as crianças antes do seu tempo seria ensiná-las a raciocinar antes de exercitar seu corpo e seus sentidos. Assim, conclui-se que os ensinamentos para a vida social apenas trazem constrangimentos e incômodos. Para o filósofo genebrino, educar é esperar o tempo certo para cada aprendizado e deixar a criança livre para viver as suas próprias experiências, pois ela tem sua maneira de ver, de pensar e de sentir, diferente dos adultos. Na obra rousseuniana, Emílio é formado para viver numa sociedade sem vícios, seguindo outras relações e hábitos. A educação é o caminho de possibilidades do desenvolvimento humano, cuja ferramenta, se bem

utilizada, promove a emancipação do homem. A sociedade em que Emílio passa a conhecer e viver se faz pelas instituições da sociedade, em suas novas interpretações a respeito das dificuldades e hostilidades que são impostas pela nova sociedade. Na direção dos pensamentos de Rousseau, a formação humana pressupõe o entendimento de que antes de ser vivenciado, o ato humano precisa ser sentido, pois é no fundo da alma, da capacidade de apreço pelo outro, do senso de justiça e de bondade, que o homem se torna a unidade comum, cuja existência do cidadão, no mundo, é desprovida de interesses.

Todo homem quer ser feliz. Para chegar a sê-lo, porém, seria preciso começar por saber o que é a felicidade. A felicidade do homem natural é tão simples quanto a sua vida, e consiste em não sofrer; a saúde, a liberdade e o necessário a constituem. A felicidade do homem moral é outra coisa, mas não é dele que estamos tratando aqui. Nunca será demais repetir que apenas os objetos puramente físicos podem interessar as crianças, principalmente aquelas cuja vaidade não foi despertada e que não foram corrompidas antecipadamente pelo veneno da opinião (Rousseau, 2004, p. 232).

No estado natural, o homem era bom pelo fato de ser o que a natureza lhe proporciona. No estado de sociedade, o homem vivencia conflitos, contradições e adversidades que a vida social lhe impõe. O homem, no estado civil, é levado pelos sentimentos cortejados de vícios que degradam a vida social e por causa destes sentimentos mal-conduzidos, degenera-se, tomado pelo orgulho, ambição, cobiça, corrupção e infelicidade. A compreensão de formação humana, na visão rousseauniana, ampara-se na sensibilidade que o homem dispõe para se proteger e cuidar do outro, que compreende o curso da natureza e seu tempo. Embora, para o filósofo, o homem seja entendido como um ser determinado e livre, a sua liberdade supõe equilíbrio e limites, posto que a realidade social e sua prática se mostra equacionada mediante as armadilhas da sociedade que este homem está inserido. No estado de natureza, Rousseau pensa o homem natural livre, antes de seu contágio, longe da ação corrupta da sociedade. Por isso o projeto de formação elaborado por Rousseau, em *Emílio*, decorre de um projeto com o fito de formar um novo cidadão com autonomia e respeito à sua individualidade.

O espírito humano não é por natureza tão pronto a se abrir, não se trata de fazer do homem criado à natureza um selvagem e de renegá-lo ao fundo dos bosques, mas que o próprio homem veja pelos seus próprios olhos, sinta pelo seu coração e o único governo é da sua razão (Rousseau, a 2004, p. 353).

No pensamento de Rousseau uma educação adequada é aquela que busca no ser humano, as qualidades que lhe são indispensáveis para que seja verdadeiramente humano, para enfrentar os próprios limites, o medo e superar dificuldades para a conquista da autonomia. O homem autônomo que Rousseau deseja formar é aquele que segue, em sentido constante, as regras da natureza e não as regras da sociedade constituídas pelo egoísmo e pela corrupção. Emílio é autônomo, porque conhece a si mesmo e está preparado para assumir as funções da vida pública com responsabilidade, liberdade e sabedoria. Formar culturalmente as pessoas significa promover a transformação do homem para emitir juízos de valor, para desenvolver a capacidade de refletir e ter uma posição crítica, que lhe confere argumentar de maneira consistente diante de questões sociais que colocam o homem como fruto de uma ação. Na concepção rousseauiana, a educação representa o elemento para a liberdade, pois forma o homem desde a infância, para adquirir sabedoria, autonomia, aperfeiçoar suas potencialidades e prepará-lo para a vida em sociedade, não se limitando apenas ao conhecimento, mas preparando-se para viver de modo integrado com a sociedade e o outro, consciente de sua responsabilidade, seus limites e o respeito entre as pessoas.

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-lhes. Ao sair de minhas mãos, concordo que não será nem magistrado, nem soldado, nem padre; será homem, em primeiro lugar (Rousseau, 2004, p. 14-15).

O argumento de Rousseau põe em questão uma formação humana, que contemple a sensibilidade para trabalhar com valores humanamente universais nem sempre vistos, mas sim, sentidos, destacando o que tão bem explicita “nosso verdadeiro estudo é o da condição humana” (Rousseau, 2004, p. 15). À vista disso, infere-se que é o sentido de uma educação humana é aquela que possibilita ao homem, trilhar caminhos, num permanente exercício para tornar a humanidade mais sábia, mais justa, piedosa e que busca conservar no ser humano, as qualidades que lhe são indispensáveis, decorrentes de sua própria natureza onde a curiosidade natural é incentivada e desenvolvida. No pensamento rousseauiano a verdadeira educação é a do estado humano, por isso convoca: “Homens, sede humanos, este é o vosso primeiro dever; ser humanos para todas as condições, para todas as idades, para tudo o que não é alheio ao

homem” (Rousseau, 2004, p. 72). A formação humana em Rousseau não se faz por imposição sobre o indivíduo e sim, pela descoberta interior de si mesmo, que necessita ser preservada, assumida e aprimorada ao máximo de sua potencialidade. Essa formação estará atenta aos movimentos da natureza, em constante interação e diálogo com ela, para que na vida adulta, aflore o homem autônomo, piedoso, autêntico e se possível, realizado.

Em Rousseau, diante das discussões apresentadas até aqui, desejamos questionar: qual o sentido do trabalho docente nos tempos atuais, indicado pela figura do mestre de Rousseau? Que contribuições a filosofia de Rousseau oferece as práticas pedagógicas do século XXI? Como mover os princípios políticos e pedagógicos preconizados por Rousseau no sentido de pensar o papel da escola e a autonomia formativa do homem? Qual tem sido a finalidade educativa nesse século?

Para Rousseau Emílio é formado por meio da natureza e de si mesmo, para viver em sociedade, seguindo outros padrões que não o da servidão, da desigualdade e da injustiça, tendo que conviver com obstáculos, contradições e conflitos, entre a virtude moral e a política que se faz pela instituição da sociedade. É essa capacidade de pensar e bem escolher que o mestre em Rousseau, com muita habilidade, ajudará a formar e preparar seu discípulo para que seja senhor de si mesmo e da sua vontade. Dessa maneira, a educação rousseauiana representa o elemento para a autonomia, pois prepara o homem, desde a infância, para buscar a sabedoria, aperfeiçoar suas potencialidades e prepará-lo para a vida em sociedade, não o sumariando apenas ao conhecimento, mas o preparando para viver de modo participativo em sociedade, consciente de seus atos, de sua condição humana, para a construção do pensamento da igualdade e da liberdade. Todo o estudo nesse primeiro capítulo acende uma luz para se perceber como é importante pensar a formação de professor, na atualidade, com base nos fundamentos de Rousseau.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Nesse capítulo pretende-se, pôr em questão, a busca pela compreensão dos aspectos históricos da formação de professores no Brasil. Para realizar esse estudo, faz-se algumas reflexões, fundamentadas a partir dos estudos e pesquisas de autores como Dourado (2005), Saviani (2007, 2009), Machado (2021), Coêlho (1982, 2009, 2012), Chauí (1982, 2001), Borges, *et al* (2011), os quais colaboram para o desenvolvimento e discussão quanto ao contexto de lutas, mudanças e mobilizações nacionais para a constituição de uma política nacional de educação para a autonomia e formação de professores, tendo como base fulcral o exercício da reflexão e da crítica sobre como a educação foi tomando rumos diferentes e distantes do que propôs Jean-Jacques Rousseau para se pensar a figura do professor e do aluno nos tempos atuais. Além das discussões, que envolvem as análises específicas sobre a formação de professores, esse capítulo busca se ater, especificamente, em alguns documentos que contemplam aspectos históricos, políticos e teóricos que marcam o estabelecimento de novos direcionamentos para a educação e para a formação docente no país.

Consoante as fundamentações de Rousseau, fonte de inspiração, a educação é movimento de transformação e se caracteriza como prática social que se desenvolve como processo formativo entre os humanos. Assim, a formação de professores torna-se central para a realização da educação como prática social, pois “a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas” (Pimenta, 2012, p. 32). A concepção de formação, apontada pela autora revigora a ideia de que a formação docente seja um processo contínuo e sempre inacabado. A formação de professores preconizada por Comenius no século XVII, surge a partir do chamado Seminário dos Mestres, instituído por São João Batista de La Salle em 1684. (Saviani, 2009, 143). Era no Seminário dos Mestres o local onde ocorria a formação de professores, mas somente após a Revolução Francesa, mais especificamente, no final do século XVIII, que se iniciou o processo de valorização da instrução escolar, período em que foram criadas as Escolas Normais com a finalidade de formar professores.

A partir do século XIX, a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino. Segundo Saviani, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. “É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores” (2009, p. 143). A primeira instituição com o nome da Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1774 e instalada em Paris em 1795. A partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal também chamada Escola Normal Primária com o objetivo de preparar os professores do ensino primário. A vista de Saviani,

Napoleão, ao conquistar o Norte da Itália, instituiu, em 1802, a Escola Normal de Pisa nos moldes da escola Normal Superior de Paris. Essa escola, da mesma forma que seu modelo francês, destinava-se à formação de professores para o ensino secundário, mas na prática se transformou em uma instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico (Saviani, 2009, 143)

No Brasil, a formação de professores emerge após a independência, com a organização dos processos de instrução popular. Conforme Saviani, às transformações pedagógicas que se processaram na sociedade brasileira, ao longo dos últimos dois séculos, dividiu em seis períodos a história de formação de professores no Brasil:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da escola Normal pela Habilitação Específica de magistério (1972-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação. Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (Saviani, 2009, p. 143-144).

Segundo o autor é na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827 que se manifesta preocupação com a questão da formação de professores e, posteriormente, no ano de 1827 que é apresentado o projeto de lei, criando as escolas primárias em diferentes localidades no Brasil. Nessas escolas era prevista também a “instrução” e a tarefa dos professores era voltada para o ensino de leitura, escrita e de matemática, com enfoque cristão e de princípios morais católicos de ensino (Machado, *et. al*, 2021, p. 4).

Com a promulgação do Ato Adicional em 1834, que instaurou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas tendiam a adotar, para a formação dos professores o modelo que vinha sendo seguido nos países europeus, no caso, a criação de Escolas Normais. Assim, formação de professores torna-se abrangente preconizando uma formação específica. “O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras” (Saviani, 2009, 144). Com a concretização das Escolas Normais de formação, surge da necessidade de estruturar os processos de instrução primária e secundária no Brasil, como também da vontade do Imperador de concretizar a instituição de estatutos para a fundação de Faculdades de Direito, Medicina e as Escolas Politécnicas.

A partir das Escolas Normais, o ensino nas escolas primárias toma como objetivo a instrução moral, religiosa, leitura, escrita, noções de gramática e aritmética, sistema de pesos e medidas, história e geografia, música, ginástica e costura simples para o caso das escolas de meninas. Já o ensino nas escolas de segundo grau tinha as disciplinas mencionadas anteriormente, com a adição de: álgebra e geometria, física, química, história natural, organização política do Império, lavoura e horticultura, economia, e economia doméstica voltada a educação das meninas. (Machado, *et. al.*, 2021, p. 5).

Doravante as concepções rousseuniana pode-se considerar que o estabelecimento e expansão das Escolas Normais foram fixados com a reforma da instrução pública, no Estado de São Paulo, em 1890, marcado à época, pelo enriquecimento dos conteúdos curriculares e ênfase nos exercícios práticos de ensino. “Essa reforma da Escola Normal da capital se estendeu para as principais cidades do interior do Estado de São Paulo e se tornou referência para outros Estados do país”

(Saviani, 2009, p. 145). Nesse contexto muitos educadores de diversas localidades deslocaram para São Paulo para observar, estagiar ou receber incumbências de professores paulistas.

No período posterior ao das Escolas Normais, uma nova fase se abriu, surgindo a organização da formação de professores por meio da criação dos Institutos de Educação concebidos como espaço de cultivo da educação e pesquisa, tendo como principal precursor Anísio Teixeira “sua premissa estava no papel dos/as alunos/as como agentes transformadores da sociedade” (Machado, *et. al*, 2021, p. 5). Anísio Teixeira participou ativamente das discussões voltadas para a universalização do ensino público, gratuito e obrigatório.

Face à reforma instaurada em 1932, Anísio Teixeira se propôs a erradicar “aquilo que ele considerava “o vício de constituição” das Escolas normais, que pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos” (Saviani, 2009, 145). A Escola Normal se transformou em Escola de Professores e mudanças no currículo com a inclusão das disciplinas de Biologia Educacional, Sociologia Educacional, Psicologia Educacional, História da Educação e Introdução ao ensino.

Frente a essa realidade, os Institutos de Educação procuraram incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico, caminhando para a consolidação de um modelo pedagógico-didático, de formação docente, corrigindo as ineficiências e distorções das tradicionais Escolas Normais do passado (Borges, Aquino & Puentes, 2011, p. 98). Nessa direção, os Institutos de Educação surgiram como uma nova fase na formação dos professores com o foco de reorganização da proposta das Escolas Normais, vertendo um olhar para a criação de universidades e para a formação dos profissionais da educação. Dessa maneira, “foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935” (Saviani, 2009, p. 146).

O autor afirma que foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei n. 1190, de 04 de abril de 1939, que deu organização definitiva à

Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Essa instituição foi considerada referência para as demais escolas de nível superior, “compondo o modelo que ficou conhecido como esquema 3 + 1 adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia” (Saviani, 2011, p. 146). Pelo esquema três mais um, três anos eram dedicados ao estudo das disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos e um ano, para formação didática.

Afirma Dozol (2003) que “a ação do mestre, para ser eficaz, poderá estar revestida de um certo encanto ou de uma certa graça e, aos olhos do discípulo, reeditar paradigmas que, de algum modo, habitam o seu universo mental, moral e, às vezes, afetivo” (2003, p. 23). O preceptor de Emílio é um guia presente e ativo na sua vida. Assim, o propósito da pedagogia rousseauiana assume um caráter ativo, dinâmico e autônomo.

Os pedagogos que nos exibem com grande pompa as lições que dão a seus discípulos são pagos para dizerem outras coisas; no entanto, vemos pela sua própria conduta que pensam exatamente como eu. Pois o que lhes ensinam afinal? Palavras, mais palavras, sempre palavras. Dentre as diversas ciências que se vangloriam de lhes ensinar, evitam escolher as que seriam realmente úteis para as crianças, porque seriam ciência de coisas e as crianças não se dariam bem (Rousseau, 2004, p.121-122).

As discussões relacionadas ao curso de pedagogia estavam alinhadas ao modelo de formação inserido no modelo dos conteúdos culturais cognitivos na formação de professores. A partir do Decreto-lei nº 8530 de 1946, o Ensino Normal era organizado em dois ciclos, no qual o primeiro era respectivo ao nível primário, com duração de quatro anos, e o segundo nível voltado a formação de professores primários, com duração de três anos.

Na visão de Saviani (2009), o golpe militar de 1964 exigiu adequações no sistema educacional no Brasil e nos programas de formação docente, efetivadas mediante mudanças na Legislação de Ensino. “Em decorrência, a lei 5.692/71 (Brasil, 1971) modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau” (Saviani, 2009, p. 147). O período ditatorial brasileiro ficou marcado por fortes ajustes em suas estruturas, por meio de leis que aprovaram o mecanismo coercitivo ao Estado, legitimando seu poder e autoritarismo e que resultou em várias mudanças e transformações na educação e no

ensino superior. Nesse contexto de mudanças as estruturas das Escolas Normais acabaram extintas, sendo colocada no lugar a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. “A habilitação do magistério era composta por duas modalidades, sendo a primeira de duração de três anos habilitando para docentes para o ensino até a 4ª série. E a segunda com duração de quatro anos, habilitando para o ensino da 6ª série ao 1º grau” (Machado, *et. al*, 2021, p. 8).

Uma modificação relacionada ao ensino em nível de 2º grau foi a determinação de formação em nível superior dos professores, sendo em curso de licenciatura curta que tinha duração de três anos, ou plena, com duração de quatro anos. Em relação à formação em Pedagogia, ao curso “conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino” (Saviani, 2009, p. 147). Entretanto, esse modelo de formação de professores apresentou muitos problemas, destacado por Saviani (2009):

A evidência e gravidade dos problemas levaram o governo a lançar, em 1982, o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), que teve o caráter de “revitalização da Escola Normal” (Cavalcante, 1994, p. 59, 76 e 123). Mas esse projeto, apesar dos resultados positivos, foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido também qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas (Saviani, 2009, p. 147).

Diante da criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), o caminho foi atenuar os problemas detectados com relação às carências de formação de professores. “os Cefams foram se expandindo em número e ofereciam cursos de formação integral, currículos voltados para a formação geral e pedagógica dos docentes, com ênfase nas práticas de ensino e, por isso, conseguiram melhorar a qualidade da formação oferecida” (Borges, Aquino & Puentes, 2011, p. 102).

Nesse contexto, das décadas de 1970 a 1990, se percebe avanços relacionados aos requisitos de formação superior nos cursos de licenciatura para atuação no ensino. Contudo, a organização da habilitação do magistério ainda possuía carências formativas. A partir de 1980, um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e

licenciatura adotou o princípio da “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (Borges, Aquino & Puentes, 2011, p. 101). Consoante a esse processo, a maioria das instituições inclinou a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau - ensino fundamental (Saviani, 2009, p. 148). À vista disso, viram-se diante do problema de formar professores também em grande escala - para atuar nas escolas, que segundo Saviani, o caminho encontrado para solucionar essa questão foi a criação de escolas Normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários.

Com o advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores, o movimento de mobilização dos educadores alimentou a expectativa de que, com o fim do regime militar, o problema da formação de professores no Brasil seria mais bem equacionado. “Mas a nova LDB promulgada, em 20 de dezembro de 1996, após diversas instabilidades, não correspondeu a essa expectativa, introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de Educação e a Escolas Normais Superiores” (Saviani, 2009, p. 148). No contexto histórico, as primeiras décadas do século XX, caracterizam-se pelo debate das ideias liberais, onde o modelo padrão de Escola Normal tendeu a se expandir no Brasil, contudo, o padrão da Escola Normal teve seu ímpeto reformador enfraquecido na primeira década por causa da preocupação com o domínio dos conhecimentos transmitidos e por chocar com as ideias vivas e atuantes da prática tradicional. É na década de 1920 “que a versão tradicional da pedagogia liberal foi suplantada pela vertente moderna” (Saviani, 2007, 177).

A respeito da pedagogia liberal a ideologia que conduzia a educação da época reafirmava a manutenção do capitalismo. É contra esse contexto político, econômico, seletivo e excludente que Rousseau fez críticas ao sistema escolar da sua década. No pensamento rousseauiano, começamos a nos instruir quando começamos a viver, assim dispõe: “viver é o ofício que quero ensinar-lhe. Ao sair de minhas mãos, concordo que não será magistrado, nem soldado, nem padre; será capaz de ser, se preciso, tão bem quanto qualquer outro” (2004, p. 15). Esse é o alerta da tarefa do preceptor para guiar seu discípulo. O que se pode notar, é que ao longo dos últimos

dois séculos, quanto ao processo de formação docente, revelaram um quadro de rupturas sem um encaminhamento satisfatório e aplausível até hoje.

A partir da promulgação da LDB, esta, caminhou para uma política educacional tendenciosa a efetivar um nivelamento, ou seja, os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de curso de curta duração. A concepção de formação docente demarcada pela LDB (9.394/96), expressa nos artigos 62 e 63 destaca:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-à em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I. Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;

II. Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica;

III. Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis. (Borges, *et. Al*, 2011, p. 105)

Diante deste percurso histórico, compreende-se que, ao longo dos últimos dois séculos, as frequentes mudanças inseridas no processo de formação de professores revelam um quadro de rupturas visando encontrar caminhos que se permitam ultrapassar as barreiras detectadas pelas políticas de formação e preparação docente, com a perspectiva de atender a um determinado projeto de sociedade, cujo professor representa o papel de contribuir para a formação de sujeitos que correspondam aos valores e interesses de cada contexto, na contramão do que propõe a concepção de educação e formação em Rousseau, voltada para uma educação legítima e plena. Por isso, ao citar Rousseau (2004), este, nos alerta:

Dos conhecimentos que estão ao nosso alcance, uns são falsos, outros são inúteis e outros servem para alimentar o orgulho de quem os tem. Os poucos que realmente contribuem para o nosso bem-estar são os únicos dignos das pesquisas de um homem sábio e, portanto, de uma criança que queiramos tornar sábia. Não se trata de saber o que existe, mas apenas o que é útil (Rousseau, 2004, p. 213).

De acordo com o filósofo a inteligência humana tem seus limites e há, portanto, uma escolha das coisas que se deve ensinar, assim como do tempo próprio para ensinar a criança. Gatti e Barreto (2009) ponderam que qualquer proposta de inovações na estrutura das instituições e currículos da formação de professores no Brasil, esbarra na representação tradicional e nos interesses instituídos, o que dificulta repensar essa formação de modo mais ampliado e integrado em direção a uma transformação nas ações formativas. Diante do exposto, a história da formação de professores no Brasil evidencia inúmeras mudanças e dificuldades à preparação docente para sanar os problemas enfrentados pela educação escolar, especificamente no que se refere à qualidade do ensino público no cenário brasileiro.

A formação do mestre, pensada por Rousseau, empreende um ato formativo da condição humana que concentra seus esforços na arte de ensinar a viver para a autonomia. A esse respeito dispõe: “Ó tu que vai guiá-lo por essas perigosas trilhas e estender diante de seus olhos a cortina sagrada da natureza, treme! Primeiro assegura-te bem de sua cabeça e da tua, teme a especiosa atração da mentira e os embriagantes vapores do orgulho” (2004, p. 214). Esse é o aviso de Rousseau para quem se propõe a ensinar com significado seu discípulo a caminho de uma autêntica interação pedagógica. O fato é que Rousseau confia na ação pedagógica do professor, defendendo o mestre como governante de si, tanto do ponto de vista político e democrático para o governo dos outros.

Em Rousseau, percebemos que se vive uma história que não transformou e que nesse movimento histórico do final do século passado, aos dias atuais, teve-se como culminância documentos que demarcaram posicionamentos com relação à formação de professores, onde tais documentos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Plano Nacional de Educação e a Base Nacional Curricular Comum, apesar de serem documentos com finalidades diferentes eles conversam, mas se convergem em campo de disputa, resistência e de afirmação de uma classe dominante. Todas essas questões são contrárias ao pensamento de Rousseau numa perspectiva de formar o ser humano. Na atualidade, é imposta a educação, um novo projeto de formação, uma nova função ao professor, que foi tomando sentido diferente e distante do que propõe a formação em Rousseau.

Nas últimas décadas, vários movimentos se mobilizaram direcionados a repensar a formação de profissionais do magistério da educação básica, propondo questões inerentes à valorização dos profissionais da educação. Em meio as discussões de formação para professores no Brasil, vários foram os debates, proposições e mudanças que culminou na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394 em 1996; em ato contínuo, discute-se sobre as políticas educacionais expressas na legislação, as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas em 2002, a Política Nacional de Formação de Professores, incluindo outros instrumentos normativos relacionados à formação inicial e continuada de professores.

Na década de 1990, com a ascensão de governos neoliberais, os novos rumos para o ensino, tomados pela política mundial, chega ao Brasil com força total. Nessa perspectiva:

[...] o neoliberalismo de mercado julga o Estado falido e incompetente para gerir a educação; por isso, dá ênfase ao *ensino privado*, na busca da eficiência e qualidade de ensino. Propõe uma escola diferenciada e dualista, oferecendo o ensino propedêutico para a formação das elites intelectuais, e os cursos profissionalizantes para a classe menos favorecida, atendendo assim, as demandas do mercado de trabalho (Borges, 2009, p. 31).

Nos últimos anos, na história brasileira, as políticas sobre formação de professores, revelaram sucessivas mudanças e reformas. Vários movimentos se mobilizaram direcionados a repensar a educação e a formação de profissionais do magistério da educação básica, propondo questões inerentes à preparação docente. Contudo, verifica-se que as políticas e as práticas do sistema educacional brasileiro, na contemporaneidade, encontram-se direcionadas pelos valores do neoliberalismo, distanciando de um projeto de sociedade, formação de homem na lógica defendida por Rousseau e, que por isso, distancia da capacidade humana natural de desempenhar ações humanas éticas e sociais justas.

Considerando a linha histórica iniciaremos com um recorte sobre a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, que indicou um novo momento nas perspectivas sobre a formação de professores, tanto na estrutura

curricular, como na articulação formativa dos currículos e ainda na preocupação com a qualificação dos formadores, dos professores da Educação Básica. Segundo Borges, *et al.* (2011, p. 106), as proposições da LDB, reafirmadas na Resolução n. 1/99 do CNE, autorizaram “cursos de formação de professores isolados, em Escolas Normais Superiores, perdendo a organicidade de formação docente”. Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, não significa que o fenômeno da formação de professores tenha logrado êxito quanto à política efetiva de preparação docente, face aos problemas enfrentados pela educação brasileira na contemporaneidade. Para Rousseau “para ser alguma coisa, para ser si mesmo e sempre uno, é preciso agir como se fala” (2004, p. 12). As concepções de política e proposições demarcadas pela LDB se distanciam de um projeto de sociedade, longe da lógica defendida por Rousseau e, por isso, distante da capacidade humana e natural de desempenhar ações humanas, éticas e sociais justas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica foram instauradas em 2002, com a preocupação maior no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Segundo Borges, *et al.* (2009, p. 106), as orientações das DCNs foram direcionadas para os professores que atuarão na educação básica, em diferentes níveis. Indicaram que a formação para o exercício profissional específico deve considerar, de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco à formação oferecida e à prática esperada no futuro professor e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem.

Dessa maneira, todas essas metas e estratégias recaem nas bases para a concretização de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, a ser coordenada pelo MEC, se constituindo componente fundamental à profissionalização docente. Nessa direção, o debate e estudos sobre a formação dos profissionais do magistério para a educação básica tem sido objeto de discussões ao longo da trajetória do Conselho Nacional de Educação (CNE). “Tal processo, retomado nos anos 90, resultou na aprovação de várias Resoluções direcionadas a formação desses profissionais” (Dourado, 2015, p. 302).

Como efeito desse processo, o Conselho Nacional de Educação designou Comissão Bicameral de Formação de Professores, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de

desenvolver estudos e proposições sobre a temática. Dourado (2015) considera que essa Comissão, foi, várias vezes, recomposta e renovada por Portarias do CNE/CP:

A partir da Portaria CNE/CP nº 1, 28 de janeiro de 2014, a nova Comissão: retomou os estudos desenvolvidos pelas comissões anteriores, aprofundou os estudos e as discussões sobre as normas gerais e as práticas curriculares do magistério face às questões de profissionalização, com destaque para a formação inicial e continuada (Dourado, 2015, p. 302).

O que se observa nas colocações do autor que a Comissão em 2014 retomou os estudos, ampliou as discussões sobre as normas gerais e as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas com destaque para a formação inicial e continuada. Nessa direção, a partir da demanda da Comissão Bicameral de 2014, em consonância com o projeto do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), compuseram subsídios para o desenho da referida proposta de Diretrizes à medida que propiciaram propositivas relativas à necessidade de efetivação das normas e diretrizes, análises dos cursos de licenciatura, especificamente a Pedagogia. Após esse processo “A audiência pública foi realizada em sessão específica do Conselho Pleno para tratar da temática, no dia 6 de abril de 2015, na cidade do Recife/PE” (Dourado, 2015, p. 303).

As colocações do autor apontam que a Comissão Bicameral aprovou o texto por unanimidade o qual foi apresentado para discussão e liberação no Conselho Pleno do CNE. “Em 5 de maio de 2015, em sessão ordinária do Conselho Pleno, o trabalho da Comissão foi apresentado pelo Relator e, em decorrência desse processo, foi proposta e aprovada, por unanimidade” (Dourado, 2015, p. 304). Segundo esse autor a minuta de Resolução foi aprovado por unanimidade pelos membros do Conselho Pleno do Conselho Nacional e encaminhado para o Ministério da Educação que os homologou.

É relevante observar que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em cenário de disputas, de concepções, metodologias, políticas, currículos, que apontam a importância e necessidade do debate para se repensar a formação dos professores para melhorias da formação inicial e continuada, por meio de ações mais orgânicas entre as políticas da educação básica e superior. Dessa maneira “[...] as novas DCNs definem os princípios da formação inicial

e continuada de profissionais do magistério da educação básica e sinalizam para maior organicidade nos projetos formativos [...]” (Dourado, 2015, p. 306). O movimento da formação de professores é atravessado por vários dilemas. Desse modo, a pedagogia rousseauiana está em busca de um projeto educativo intencional, apoiado em um conceito educacional legítimo e de natureza humana, ampliando o entendimento da categoria “formação” para além da simples instrução. Trata-se de eleger a educação e formação de professores com a máxima urgência, definindo projetos de desenvolvimento nacional em contraposição ao discurso imperante que vem predominando na educação brasileira.

Na acepção de Dourado para melhoria da formação dos profissionais do magistério é salutar à garantia de diretrizes e propositivas pautadas pela concepção de educação como processo emancipatório, contínuo e pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente que conduz a práxis como expressão alinhada entre teoria e prática. “Nessa direção, as novas DCNs definem que o (a) egresso (a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades compostas pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos” (Dourado, 2015, p. 307).

Num momento em que os professores buscam novos espaços é fundamental que as instituições formadoras oficializem projetos de formação com identidade própria, projetos mais orgânicos, consolidados à Política Nacional para a formação dos profissionais de educação tendo como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca do aprimoramento pedagógico do profissional docente. Na visão filosófica de Rousseau, o tratado de educação significa uma ação política e pedagógica de orientar a formação do homem “pouco importa que meu aluno se destine à espada, à igreja ou à advocacia. Antes da vocação dos pais, a natureza o chama para a vida humana” (2004, p. 46).

Nos postulados de Rousseau a educação é aquela que prepara o homem desde a infância para adquirir sabedoria e prepará-lo para a autonomia, pois “o homem verdadeiramente livre só quer o que pode e faz o que lhe agrada. Eis a minha máxima fundamental. Trata-se apenas de aplicá-la à infância, e todas as regras da educação decorrerão dela” (Rousseau, 2004, p. 81). Com efeito, às luzes da razão rousseauiana, é necessária uma formação para o interesse de todos sem representar o interesse individual, que o professor possa se autogovernar como ser dotado de autonomia e

liberdade para transitar numa sociedade de homens livres. Ao se estatuir a formação docente continuada assegura a todos professores, uma condição universal para o próprio usufruto dos direitos civis e profissionais.

O cenário histórico de elaboração, aprovação e implementação das leis educacionais brasileiras é marcado por processos de tensão e tentativas de aceitação em meio a muitos caminhos autoritários. “Os projetos de lei, planos de governo, leis e decretos, impulsionados por manifestos e conferências, revelam as lutas travadas entre sociedade, política e sociedade civil, bem como no interior de cada uma delas” (Machado, 2018, 1060). Sob essa ótica, a formação de professores precisa ser compreendida amplamente, na busca de diretrizes mais abrangentes, que garantam a aplicação dos princípios em direção aos objetivos gerais, baseando-se na operacionalização de políticas efetivas em termos de definições legais da identidade e valorização docente.

Várias foram as lutas e os movimentos nacionais para a consolidação de um Sistema Nacional de Educação. “Esse esforço de evidenciar a educação como “meta das metas” chega ao século XXI consubstanciado por um movimento crescente de participação e mobilização em torno da pauta da educação” (Machado, 2018, p. 1059). À luz da Lei 13.005/2014, que trata do Plano Nacional de Educação 2014-2024, Dourado, afirma: “[...] é fundamental lançar luz nos esforços múltiplos de monitoramento e avaliação do PNE, oriundos das instâncias com responsabilidades institucionais nesse campo, bem como situar os movimentos e políticas em curso após a aprovação do PNE” (Dourado, 2017, p. 18).

Contudo, essas reflexões apontadas pelo autor, não são suficientes, sendo necessário que o PNE alcance, efetivamente, a condição nuclear das políticas de Estado para a educação, que vise a garantia do direito à educação para todos. Nessa direção, acrescenta ainda Dourado, que o Plano Nacional de Educação 2014-2024 é resultante:

Do duplo papel ideológico desse movimento, a negação e, paradoxalmente, a participação da sociedade nas questões educacionais, mediatizada por concepção política, cuja égide consiste, no campo dos direitos sociais, na prevalência de uma cidadania regulada e, conseqüentemente, restrita (Dourado, 2017, p. 46).

Em Rousseau práticas educativas que não proporcionam a autonomia da criança, que não levam em conta suas necessidades, seus sentidos e seus pensamentos, são criticadas por ele. Desse modo, as crescentes mudanças e transformações ocorridas na atualidade, exigem repensar as bases teóricas da formação de professores, diante do cenário complexo relativo ao formar-se professor. Vivemos hoje os paradoxos impostos pelo momento da história política do Brasil, marcado por disputas fundamentalistas e conservadoras, que atingiram a escola democrática e, notadamente, os professores. Os fundamentos de educação e política de Rousseau ainda são fontes teóricas para a formação de professores no momento presente, uma vez que em sua obra *Emílio* Ou da educação, o autor defende a educação para a formação de um homem virtuoso, ou seja, um cidadão para conviver em um regime democrático. O filósofo genebrino apresenta um olhar crítico para mudanças de paradigmas na educação da época que viveu suas concepções podem ser pensadas e aplicadas na educação nos dias de hoje.

Sobre os efeitos das políticas na formação docente, Saviani (2009), chama a atenção para o fato de que:

A questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como ator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (Saviani, 2009, p. 153).

Sobre o valor da educação para o país e as condições adequadas de trabalho docente, trata-se, pois, de eleger a educação com a máxima urgência, com necessária mudança de concepção e enfrentamento das políticas para se pensar sobre a formação docente e da educação para o país, destacando o que tão bem explicita Rousseau (2004) “Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana”. Nessa direção, é o sentido de uma educação verdadeiramente humana, que possibilita ao homem trilhar caminhos, num contínuo exercício para tornar a humanidade mais igualitária, autônoma e justa. Por isso, o princípio de educação para Rousseau, põe em discussão, que verdadeiros mestres são a experiência e o sentimento, e o homem só sente bem o que convém nas relações em que se acha.

Referente aos documentos normatizados da formação de professores, produzidos no início do século XXI, são estes, segundo Oliveira e Silva (2021, p. 146), “ressonância das políticas educacionais dos anos 1990, advindos com a implantação da LDB de nº 9.393/96”. Tais documentos são as Diretrizes Nacionais para Formação de Professores para a Educação Básica (DCNs) e denotam a política educacional implantada até aquela década. Com efeito, os documentos demonstram que estão bem longe das intenções político-educativas de Rousseau, com vistas à formação de um homem pensante e autônomo. Numa abordagem crítica às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) centrou-se na noção de “competência” revelada pelo documento, uma vez que “a ênfase era na formação de um professor qualificado, competente que dominasse os conteúdos e metodologias” (Oliveira e Silva, 2021, p. 147). Para essas autoras, a concepção de competência está em concordância com o modelo de trabalhar que se pretende para o mundo do século XXI, privilegiando o padrão de formação baseado na racionalidade técnica, na contramão do pensamento filosófico e pedagógico de Rousseau quanto ao processo de formação do homem autônomo.

As normativas adotadas à formação de professores esteve em vigor até 2015, quando entraram em vigência novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, tendo por base o Parecer CNE/CP nº 2, de 1 de junho de 2015, aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, e homologado pelo Ministério da Educação – MEC, em junho de 2015, intensificando os debates e embates na elaboração de documentos norteadores que estabelecem as normas da política nacional de educação.

O percurso apresentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 para a formação inicial e continuada foi concebida a partir da compreensão ampla da educação com a finalidade de assegurar a produção e a difusão do conhecimento e a participação na elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico da instituição escolar, de modo a garantir, com qualidade os direitos e objetivos da aprendizagem, diferentemente das DCNs de 2002 que enfatizavam o desenvolvimento de competências no processo formativo dos professores.

Para Dourado (2015) a Resolução de nº 02/2015 conserva o essencial das Diretrizes Curriculares anteriores, contudo, ela aumenta a carga horária dos cursos de Licenciaturas e regulamenta alternativas de formação de professores no Brasil como cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados. O texto dessa

Resolução aponta ainda, para a formação inicial e continuada de professores, com a intenção de articular essa formação profissional dos docentes da educação básica na construção da perspectiva democrática e valorização da carreira docente.

Nessa direção, a efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2/2015, para a formação do magistério por meio da adequação dos cursos de formação inicial e continuada “se constituíram em um desafio para as políticas educacionais direcionadas aos professores” (Oliveira e Silva, 2021, p. 148). Desse modo, pode-se observar, numa visão crítica, que as orientações e normatizações inseridas nas DCNs de 2015 são fruto de um debate que aponta a importância em defesa de uma base para a formação de professores, alinhada a uma política curricular na definição de Diretrizes que validam questões que se pautam na perspectiva democrática, no diálogo, autonomia das instituições formadoras, sem impor uma política de padronização vinculada a competências e habilidades. As concepções filosóficas e políticas de Rousseau podem ser identificadas por meio da obra o *Contrato Social*, nela, o autor nos mostra o contraste entre a condição política do homem que vive na sociedade, diferente do estado de natureza. No estado civil Rousseau mostra que a sociedade política onde o homem vive é desigual representada na forma do domínio dos fortes sobre os fracos, dos dominantes sobre os dominados, que camufla a liberdade, abafa o bem comum e propaga o egoísmo. Assim,

O homem é muito forte quando se contenta com ser o que é, e é muito fraco quando deseja erguer-se acima da humanidade. Não imagineis, portanto, que ampliando vossas faculdades ampliais vossas forças; vós as diminuíis, pelo contrário, se vosso orgulho se amplia mais do que elas. Meçamos o raio de nossa esfera e permaneçamos no centro, com o inseto no meio de sua teia; sempre bastaremos a nós mesmos e não teremos de nos queixar de nossa fraqueza, pois nunca a sentiremos (Rousseau, 2004, p. 76).

A posição apresentada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação (ANPED) sobre a questão da Formação Inicial e Continuada de Professores e seu marco legal, constante da Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, em articulação com as entidades científicas de estudos e pesquisas em educação e formação docente, manifestou, sobre a importância da Resolução de 2015, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para formação inicial e continuada de

professores em consonância com a defesa da escola pública de qualidade. Nessa manifestação, o teor do documento aponta a demanda:

Manutenção da Resolução nº 2/2015. b. Acompanhamento e avaliação do processo da implementação desse dispositivo no setor público, e em particular no setor privado. c. Especial atenção aos processos de efetividade para regulamentação da formação continuada de professores. d. Consulta a Associações Científicas de Formação de Professores com a ANFOPE e as associações da área de Ensino (Gouveia, ANPED, 06 de maio de 2019, fls. 03).

O texto da ANPED (2019) demonstra a importância desse documento para a versão e reafirmação de que a Resolução de 2015 que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para formação inicial e continuada de professor foi discutida em processo altamente participativo, por longo período, e registra conquistas para a formação dos profissionais ao consolidar normas e diretrizes nacionais em sintonia com a defesa da escola pública de qualidade. Como vimos em Rousseau “a arte do mestre consiste em nunca deixar que suas observações se entorpeçam sobre minúcias que não se relacionam com nada, mas em aproximá-lo continuamente das grandes relações que um dia deverá conhecer para bem julgar sobre a boa e má ordem da sociedade civil” (2004, p. 253).

A argumentação, adotada no teor do documento da ANPED é a discussão e urgência de um Sistema Nacional de Educação consolidado a valorização da carreira docente voltada para uma política orgânica de formação de professores, considerando que o processo de materialização da Resolução de 2015 foi interrompido sem que houvesse um debate no presente e futuro das políticas educacionais no país. Cabe, pois, uma visão crítica das questões educativas que estão sendo impostas hoje, entendendo, que a política apresentada pelo MEC em 2017, não contém, aparentemente, novidades que possam beneficiar a formação de professores. O pensamento rousseauiano, em defesa a formação do homem, propõe um projeto político de formação de homens livres, pautado pelo acesso a educação para todos e pela condição da vontade autônoma.

Definidas as questões, acima apresentadas, adentramos no cenário da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), divulgada em dezembro de 2018 pelo Ministério da Educação, apresentada no governo do então Presidente Michel Temer, momento que retoma, em grande medida princípios e medidas contidas na Resolução nº 1, de 2002 do

Conselho Pleno do CNE, “que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, Graduação Plena, aprovada ainda no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, que teve vigência até 2015” (Oliveira e Silva, 2021, p. 149). O percurso apresentado pela Base Nacional Comum Curricular endossa a formação docente por competência e a implementação de um sistema de avaliação de curso e de certificação por competências dos professores.

No Governo posterior, do presidente Jair Bolsonaro, eleito em 2018, o Ministério da Educação decidiu alterar a versão preliminar da Base Nacional Comum da Formação para Professores “O texto foi recolhido pelo MEC e, depois de alguns meses, com as devidas mudanças, foi aprovado” (Idem, 2021, p. 149). Em novembro de 2019, foi aprovada no Conselho Nacional de Educação a Resolução nº 2/2019 que define e institui as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica. À vista disso, tais mudanças contrariam a concepção de educação que Rousseau propõe, pois a Resolução de 2019 discorre sobre a concepção de que todos os professores garantam as aprendizagens essenciais previstas pela Base Nacional Comum Curricular, assumindo o paradigma de desenvolvimento por competência como rumo básico, sem que houvesse debate e diálogo com a sociedade civil.

Diversas são as tensões que circundam a formação de professores, sobretudo a partir da implantação da BNCC, marco a partir do qual as disputas vêm demonstrando a desconstituição de processos de participação na formação e implantação de políticas, bem como o aumento da presença dos representantes do setor empresarial e industrial no campo educacional, que por sua vez, representam a hegemonia dos parâmetros globalizantes e mercadológicos (Oliveira e Silva, 2021, p. 150).

A partir da citação das autoras, a perspectiva adotada pela política do MEC se configura por disputas contraditórias e autoritárias pela ausência de diálogo para se pensar a formação docente, cujo discurso dominante para aprendizagem e conhecimento é o novo capital do desenvolvimento social e econômico que atenda aos interesses do mercado. “Tais paradigmas atribuem ao professor o papel de um mero executor de tarefas pedagógicas, principalmente de forma que esse profissional apenas reproduza os conteúdos da BNCC” (Oliveira e Silva, 2021, p. 151). Nesse sentido, o mestre deseja a

seu discípulo “Não quero que ele seja bordador, nem dourador, nem envernizador, como o fidalgo de Locke; não quero que ele seja músico, nem comediante, nem fazedor de livros. Com exceção dessas profissões e das outras que se lhes assemelham, escolha a que quiser; não pretendo incomodá-lo em nada” (Rousseau, 2004, p. 265). O projeto educativo de profissão, para o mestre em Rousseau, visa uma profissão autônoma e para a cidadania.

Nessa perspectiva, a visão tecnicista de formação de professores se situou no panorama de avanços e retrocessos, entendendo que docência não é só técnica, exige reflexão, debate, legitimidade política sobre o saber e muita luta. A forma como foi construída a Resolução de 2/2015, supõe, que com a retomada dessa, poderá dialogar com a formação continuada e inicial dos professores, além da valorização profissional e leva em conta a gestão democrática e currículo da educação básica. Desse modo, os professores buscam na formação continuada necessidades que eles deparam no cotidiano da escola para aperfeiçoar o trabalho docente avistando um percurso que se conduza aos direitos garantidos para o desenvolvimento e valorização profissional.

Recorremos a Rousseau, quando argumenta que os homens não nascem políticos, mas o vínculo que o liga à sociedade torna-o político, assumindo deveres e direitos incorporados a todos os cidadãos da sociedade com zelo e respeito. “O homem e o cidadão, qualquer que seja ele, não tem outro bem, para colocar na sociedade a não ser ele próprio” (Rousseau, 1983, p. 261). O autor não pretende formar Emílio para o tempo rápido, para tirar vantagens da sociedade e o mundo dos negócios, mas para transcender o mundo da ilusão, da vaidade e superficialidade. Com efeito, o contexto histórico da política de formação de professores, das últimas três décadas, teve em comum, um movimento de disputas e interesses, que hora mais intensificado, ora menos, associado aos interesses do mercado globalizado. É importante destacar que a Resolução 2/2015, marca um momento de resistência, buscando apresentar uma proposta que se distancia da DCN de 2002, cuja perspectiva de formação de professores era mais limitada e alinhada ao movimento neoliberal. Por isso, os documentos citados são importantes de serem revisitados, afinal, neles estão as sínteses dos projetos de formação e sociedade hegemonicamente definidos.

Pode-se observar, na atualidade, o movimento de docentes pesquisadores e estudiosos que congregam esforços no sentido de revogar a Resolução 02/2019 que reduz as licenciaturas à cursos técnicos sem a exigência de discussão sobre a docência,

o saber e o conhecimento, sendo o professor visto como indivíduo do fazer, “como tarefeiro”. É urgente e necessário o debate democrático em defesa da formação continuada de professores alinhada a uma política curricular na definição de Diretrizes que validam a formação docente, por meio da discussão apresentada na Resolução 02/2015. A partir dos estudos e análises, percebe-se que o distanciamento entre a legislação e a realidade no Brasil não é de hoje. As políticas e as ações práticas do sistema educacional do país, ainda, encontram-se vinculadas ao arrojo neoliberal que ratificam o modelo de uma sociedade capitalista e mercadológica.

Dessa maneira, a efetivação da educação voltada para a formação humana na sociedade do século XXI enfrenta desafios de interesses, pois muito se fala de um projeto educacional com qualidade, quando na realidade, os interesses que estão em meio ao processo de formação conduzem para uma conformidade para o mercado e a produtividade. A esse respeito, infere Coêlho (2013, p.61) “a escola geralmente se perde empiria, no pragmático, no insignificante, em meio aos interesses do Estado e dos grupos”. Para o autor, o ensino que se preocupa com questões técnicas se perde no insignificante, não possui sentido e valor.

Os estudos apontam a necessidade e importância da definição de um sistema nacional de educação consolidado, que reúne diálogos quanto aos rumos da formação de professores e políticas no Brasil. “ou assumimos essa proposta ou devemos deixar cair a máscara e parar de pronunciar discursos grandiloquentes sobre educação, em flagrante contradição com uma prática que nega cinicamente os discursos proferidos” (Saviani, 2009, p. 154). Em Rousseau, Emílio evidencia para os professores do século XXI, a relevância da educação para a formação do homem como um grande desafio a ser conquistado. O compromisso do preceptor com a criança, por meio da educação de Emílio tem o objetivo de formar o homem livre, capaz de se defender contra todas as opressões sem se deixar massificar.

Agregar uma visão que não seja crítica, só pode endereçar as formas hegemônicas. Supõe pensar, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi formulada tendo o modo de vida neoliberal que ratifica o modelo de uma sociedade capitalista que doutrina a educação para a produção e a competitividade. O tempo presente exige finalidades pedagógicas, uma visão crítica das questões educativas que estão sendo impostas e o rompimento do aprisionamento da educação brasileira, no sentido de elevar a qualidade do ensino no país. Para Rousseau, ao professor na figura

do preceptor, caberia a tarefa de pensar a educação como um projeto formativo do homem para que seja capaz de descobrir o caminho natural e usufruir de sua liberdade. Na visão rousseauiana a educação deve possibilitar que a criança seja formada para pensar e não somente reproduzir o que já está instituído pela sociedade. Por isso, defende "mestres, deixai os fingimentos, sede virtuosos e bons e que vossos exemplos se gravem na memória de vossos alunos, enquanto esperamos que possam entrar em seus corações" (2004, p. 113-114). Ainda, sobre educação, o autor critica o conteúdo escolar:

Segue-se daí que as mentiras das crianças são todas obras dos professores, e querer ensiná-las a dizer a verdade não passa de querer ensiná-las a mentir. No afã que se tem de regrá-las, de governá-las, de instruí-las, nunca se encontram instrumentos suficientes para ir até o fim. Querem-se abrir novas perspectivas em seu espírito através de máximas sem fundamento, de preceitos sem razão, e prefere-se que saibam suas lições e mintam a que permaneçam ignorantes e verdadeiras. Quanto a nós, que só damos a nossos alunos aulas de prática e preferimos que eles sejam bons a que sejam doutos, não exigimos deles a verdade, por medo que a disfarcem, e não os fazemos prometer nada que sejam tentados a não cumprir (Rousseau, 2004, p.111).

A educação em Rousseau significa a possibilidade do desenvolvimento das potencialidades individuais da criança que favoreçam sua imaginação, que visem descobertas concretas, respeitando sua infância. Para o filósofo genebrino ensinar é esperar o tempo certo de cada aprendizado da criança, deixando-a livre para pensar e viver a própria experiência do desenvolvimento de suas capacidades. O preceptor, no *Emílio*, mostra sempre o correto caminho para o discípulo, sem pressa, longe do tempo do relógio, do mundo das coisas e da produção para tornar-se um ser plenamente ativo, pensante e livre. Assim, as concepções filosófico-educacionais de Rousseau representam a rica contribuição para se repensar a educação para a condição humana nos dias de hoje e, especificamente, do lugar e do papel do professor no contexto da sociedade atual.

Rousseau só concebe o processo de formação vinculado à autonomia, não se trata de preparar o homem reduzido a condição mercadológica, para funções práticas e técnica na obtenção de lucros, que na atualidade, distancia a educação do sentido

humano. Como proposto por Rousseau, só o homem livre pode ser capaz de agir, modificar e trilhar qualquer caminho sem imposições e constrangimentos, pois, em tempos contemporâneos, hegemonicamente, há o entendimento, sustentado em Rousseau, que a formação direcionada ao professor tem ganhado um sentido pragmático e instrumental, cujas concepções serão questionadas e refletidas no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES À LUZ DO PENSAMENTO ROUSSEAUNEANO

Esse capítulo mostra como concepções presentes no debate da formação de profissionais, para o exercício da docência, nestes novos tempos, tem sido repensada criticamente e se constituído em contextos de novas concepções, diálogos e discussões a respeito do processo formador para a autonomia e a formação humana em sua integralidade. Pensar a formação de professores com Rousseau é desenvolver o olhar crítico e atento para o fato de que o que importa não é apenas a formação das ideias, mas a maneira pela qual elas são efetivadas na realidade.

A formação intelectual depende do desenvolvimento da sensibilidade humana que decorre do exercício livre dos sentidos que possibilitam a formação de conceitos e, dessa forma, devem ser praticados, refinados e desenvolvidos. Perguntas novas são aquelas que se fazem quando se assume uma atitude de reflexão e que põe em questão o movimento do pensamento. “Só quem reconhece que não sabe, que há ainda muito por ser conhecido, empreende uma busca no sentido de ampliar seu saber” (Rios, 2002, p. 154). Nessa direção, carecemos, indagar qual é a noção de competências e habilidades para formar professores? Ao trazer o conceito de competência, Rios (2002, p. 167), expressa; “uma totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades, um conjunto de qualidades de caráter positivo, fundadas no bem comum, na realização dos direitos do coletivo de uma sociedade”. O que caracteriza competência é a articulação de saberes com a realidade, os sujeitos com quem os professores irão atuar, ou seja, o compromisso com a realização do bem comum e a formação continuada dos docentes, que significa uma ampliação constante para se fazerem competentes. Ramos (2001) considera que a noção de competência não substitui ou supera o conceito de qualificação:

A noção de competência, muito além de ser apropriada acriticamente pela sociedade brasileira, levando-a à condição de senso comum, deve apresentar-se como objeto de análise crítica pelos educadores, trabalhadores e todos os demais intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, com o fim de reconhecer seu real significado e a essência do fenômeno a que se faz referência (Ramos, 2001, p. 170).

Para que a ação docente seja trabalho educativo é importante que ela seja fecundada pelo propósito autônomo e consciente das finalidades educativas compromissadas com as necessidades concretas para todos. Na visão de Ramos (2001, p. 159), “A referência ao desenvolvimento de competências corre o risco de despolitizar a formação e a prática e, ainda que mencionado o trabalho em equipe, ressaltar o aspecto individual daquela formação”. Para essa autora, é relevante, afastar o conceito de competência, pois esse termo carrega o entendimento ideologizante que enseja um novo tecnicismo para falar do trabalho pedagógico, comprometido com o processo de produções, de modo que a validade dos conhecimentos transmitidos seja aceita pela aplicação de atividades na produção de bens materiais. Segundo Marilena Chauí (2008), a ideologia passa a significar um conjunto de ideias histórica, social e política de cada época.

Assim, cada fase do espírito humano leva-o a criar um conjunto de ideias para explicar a totalidade dos fenômenos naturais e humanos – essas explicações constituem a ideologia de cada fase. Nessa medida, ideologia é sinônimo de teoria, está sendo entendida como a organização sistemática de todos os conhecimentos científicos (Chauí, 2008, p. 29).

Ao longo do tempo o desenvolvimento e interesse das sociedades se modificaram para estruturas de maior e menor divisão social. No âmbito da sociedade capitalista moderna contemporânea, esta, necessita ser pensada e criticada, pois o modo produtivista instrumental não oferece meio e condições para o crescimento humano e autônomo do homem, pois este, ao deixar de estabelecer relações sociais mais justas e fraternas entre si, ao embrenhar-se na competitividade e no individualismo, perde o reconhecimento do outro e se desumaniza. Quando se refere à sociedade historicamente construída, Rousseau demonstra, especificamente, Em *Emílio*, que é necessário formar um novo homem para um novo conviver, pois a sociedade em que viveu Rousseau e a sociedade presente tem se constituído na corrupção dos costumes e injustiças.

Nesse aspecto, a sociedade burguesa pelo interesse de expandir seus interesses, dentro de uma dada racionalidade de exploração reflete nos interesses da sociedade “[...] permitindo a todos o direito de trabalhar, lhes dá iguais chances de melhorar – ocultando, assim, que os que trabalham não são senhores de seu trabalho” (Chauí, 2008,

p. 73), nessa perspectiva as condições do trabalho determinam o processo de dominação de uma parte sobre a outra, logo a ideologia é um dos mecanismos usados pelos dominantes para exercer a dominação assentada na exploração dos dominados para fazer funcionar o sistema de produção, numa relação social contraditória. Rousseau em seu discurso nos alerta: “Enfim, todos, falando incessantemente de necessidade, avidez, opressão, desejo e orgulho, transportaram para o estado de natureza ideias que tinham adquirido em sociedade; falavam do homem selvagem e descreviam o homem civil” (1983, p. 236). Rousseau quer formar um homem que conheça toda a sua história, incluindo aquela vivida em seu tempo e saiba proteger-se dela.

Para Chauí (1982), vivemos num mundo controlado por aquilo que a ideologia dominante convencionou designar como “progresso tecnológico” “[...], o progresso sequestra a identidade pessoal, a responsabilidade social, a direção política e o direito à produção da cultura por todos os não-dominantes” (1982, p. 57). Na ótica dessa autora, o discurso e a prática científicos, enquanto competentes, possuem regras precisas de exclusão e de inclusão cuja determinação, em última instância é dada pela divisão das classes sociais. Por isso, a vigilância da atitude crítica para ver com clareza e abrangência os limites e possibilidades de desenvolvimento a caminho da formação contínua e a prática da melhor qualidade tem se constituído em debates, sendo direito do professor, enquanto cidadão e profissional pensar e desvendar como a ideologia social é tecida e como tem se constituído no cenário do trabalho docente, em tempos atuais.

O exercício do trabalho do professor exige uma ação docente comprometida com a possibilidade de um profissional crítico, aquele que busca reflexão, leitura e embasamento teórico. Só procuramos conhecer porque desejamos desenvolver e aprimorar os saberes e a experiência de ensinar, sendo o amor, o veículo motor das ações humanas. A formação para a autonomia considera o desenvolvimento de hábitos de estudos sistemáticos e rigorosos que possibilitam o pensar autônomo e crítico consigo mesmo. Rousseau deseja que os homens sejam autônomos, que conheçam o equilíbrio entre desejos e possibilidades de pensamento justo e fraterno. Desde seu surgimento, a universidade buscou empreender os princípios de formação, criação, reflexão e crítica, tendo a sociedade como seu princípio e referência normativa e valorativa. Chauí (2001) coloca que a universidade enquanto instituição social é aquela que se caracteriza como ação social e prática social, pautando-se na ideia de um

conhecimento guiado por suas próprias necessidades e lógica, tanto no que se refere à descoberta, quanto à transmissão desse conhecimento.

De acordo com Marilena Chauí menciona que a Universidade, no contexto atual, vem perdendo essa característica secular de instituição social e se tornando uma entidade administrativa, isto é, “não mais priorizando seu compromisso quanto ao conhecimento à formação intelectual, “opera e por isto não age”, se restringe a dar o conhecer para que não se possa pensar. Adquirir e reproduzir para não criar. Consumir em lugar de realizar o trabalho de reflexão” (Chauí, 2001, p. 62). Pensar o compromisso da universidade na formação de professores face às circunstâncias históricas, sociais, culturais e políticas da sociedade atual é necessário.

Pode-se notar que a autora argumenta que a universidade escapa à sua natureza institucional e escorrega para o operacional, o que se coloca em questão é, pois, o treino da mente a caminho do desenvolvimento de habilidades para o domínio técnico das coisas para tornar-se instrumental que visa o sucesso prático e a eficácia dos resultados no campo do trabalho produtivo. A formação desejada em Rousseau, inerente de ser autônoma, não ocorre pelo caminho das pressas, bens de consumo, mas sim uma formação que ensina a enfrentar e criticar a realidade tal qual ela se apresenta na atualidade, distante da formação que está preocupada com a funcionalidade das informações e que reduz o homem a produção técnica.

A sociedade da organização é aquela que regula uma forma de racionalidade, “um modo de ver e compreender o mundo, de tal modo que a racionalidade dos meios de ação inutiliza automaticamente qualquer questão acerca da racionalidade dos fins da ação” (Chauí, 2017, p. 9). Na visão da autora a adoção da organização, reflete o mundo econômico da produção, da competência, competitividade como forma de racionalizar o processo educativo para torná-lo mais mecânico, instrumental e produtivo. Em contrapartida, é preciso instituir uma formação humana excedendo os fins imediatos apresentados pelo mercado e a recusa de práticas educativas baseadas na instrumentalidade e na transmissão de conteúdos que concorrem por manter a sociedade do capital. Do ponto de vista do pensamento reflexivo, a razão educativa e formativa, não pode ser reduzida a objetivos imediatos apresentados pelo mercado. Uma educação como formação humana para a autonomia está para além da comercialização. Para Rousseau educa-se para promover laços de fraternidade e não para a competitividade lucrativa.

Para Coêlho “[...] vivemos, sobretudo numa sociedade e numa cultura que valorizam o imediato, o prático, o útil, o produto, o resultado e, por caminhos diversos, são herdeiras da ciência moderna e de sua racionalidade instrumental” (2009, p.187). Nesse contexto, aprender é submetido ao aprender a fazer competência, na dominação e interesse capitalista. O pensamento do autor, por sua vez, nos aponta que a chamada “*sociedade do conhecimento*”, nada mais é do que uma ideologia da sociedade capitalista. Dessa maneira, o processo de formação docente se traduz a um “saber competente” útil à manutenção das relações produtivas capitalistas. É necessário pensar e apreender uma educação que esteja na contramão dessa sociedade dominante e neoliberal. Entende-se, pois, a necessidade de pensar a formação e a ação dos docentes no sentido da instituição de uma sociedade do reconhecimento e da afirmação de todos como seres humanos autônomos e livres. Nesse contexto de transformações e mudanças, segundo Coêlho:

À formação universitária cabe, pois, contribuir para que os jovens possam participar da vida política com lucidez, no exercício mesmo de sua cidadania e profissão, no sentido de criar na sociedade novas formas de exercício profissional condizentes com uma existência social, que pressupõe e visa a autonomia e liberdade. Trata-se de formar pessoas livres, que vivam e construam a liberdade pessoal e coletiva, a igualdade a justiça, a criação de direitos, a democracia, a fraternidade, a ética, a felicidade (Coêlho, 2009, p. 215).

A formação pedagógica continuada vai além da simples habilidade e competência que enseja a técnica e a reprodução das informações existentes. Assim, o projeto de formação docente, presente na atualidade, enseja pacotes de programas desinteressantes, com exigências postas e prontas. O desenvolvimento da docência tem haver com o constante aprender em busca da apreensão do pensamento crítico, criativo, na procura de novos caminhos e novas respostas aos atuais problemas que envolvem a formação com o qual se educam e se reeducam as gerações no encontro com a condição humana, a verdade e a livre cidadania. Rousseau contesta a educação tal como produto pronto de conteúdo, que corrompe o juízo. Para o filósofo genebrino o princípio da educação é formar o homem autônomo que aprendeu a construir seu próprio caminho, com capacidade de criar e ousar ser ele próprio.

Desse modo, faz-se importante o diálogo e a contextualização da formação, submetida ao aprender a fazer. Para Coêlho (2009, p. 188) “*competências, habilidades, adaptação*, no fundo sinônimo de aceitação da lógica da acumulação capitalista”. A luta

incansável pela formação de professores supõe pensar o passado para entender o presente, tendo em vista a extensão do futuro, do que está por vir e se fazer possível em novos modos de ser, agir e existir. Nesse aspecto, Rousseau (2004, p. 72) posiciona-se perante essa reflexão da seguinte forma, “Que devemos pensar, então, dessa educação bárbara que sacrifica o presente por um futuro incerto, que prende uma criança a correntes de todo tipo e começa por torná-la miserável, para lhe proporcionar mais tarde não sei que pretensa felicidade [...]”. Rousseau põe em essas questões em discussão e mostra os descaminhos da formação, ao invés de formar homens livres, orientados pelo sentimento do bem e da justiça. Há cada vez mais, uma ânsia de pensar a educação comprometida com a verdade, objetivando a formação do homem autônomo, que age de acordo com a razão, não apenas em benefício próprio, mas visando o bem de todos.

O mestre em Rousseau dispõe de uma boa educação para conservar os bons hábitos da infância e, “quando vosso aluno for o que deve ser, fazei com que seja o mesmo em todos os tempos; eis a última perfeição que vos resta dar à vossa obra” (2004, p. 636). Pode-se dizer que o filósofo genebrino caracteriza um professor como o preceptor que instrui seu discípulo a tomada de consciência, mas com opiniões focadas para a bondade, virtude e autonomia, alimentando-lhe a sensibilidade para que não sofra as influências externas perniciosas da sociedade corrompida. Rousseau, no processo de formação do Emílio tem um objetivo: formar o homem feliz. Para essa finalidade, Emílio necessita ser livre, autônomo, não dará um passo, sem que o preceptor esteja atento, vigilante, orientando e mostrando o melhor caminho para o discípulo.

O exercício intelectual do professor, inerente à profissão docente, tem sido cada vez mais dispensado, isso porque de acordo com Coêlho, a decorrência “lógica” desta divisão entre trabalho intelectual e manual, dirigentes e dirigidos, competentes e incompetentes, especialistas (técnicos) e não-especialistas (simples professores) “é uma degradação, uma proletarização crescente da força de trabalho considerada não-especializada, desqualificada ou semiqualificada” (1982, p. 33). Reconhecendo que a formação docente seja uma realidade bem mais ampla que sugere uma discussão e análise mais abrangente sobre o conhecimento, a leitura, a ciência e artes rumo a superação da opressão desligada das relações de poder, Coelho ainda infere, “O trabalho docente, antes eminentemente intelectual, está sendo reduzido paulatinamente a uma repetição infundável de uma série de atividades parceladas” (1982, p. 34). Diante disso,

a disputa filosófico-política, em torno do projeto educacional pelo capital, tem sido hegemônica e, com isso, submetida a uma racionalidade técnica do trabalho competitivo e divisão social. Essa é a educação que forma os homens de nossa atualidade.

Na ótica de Ramos (2006), a racionalidade técnica é expressa pela visão da construção linear do conhecimento marcada por uma forte classificação guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir para o mercado de trabalho. Nessa direção, a formação e o trabalho docente dão-se de uma forma alienante que atende aos interesses da dominação capitalista, subestimando a capacidade criadora e transformadora do professor. É contra essas questões que devemos lutar e questionar.

Assim como na fábrica o operário não pode pensar (esse é, pelo menos, o ideal, pois o pensamento seria uma perda de tempo e o capital não pode de modo algum perder tempo: *time is Money*), também na escola, do maternal à universidade, o professor é cada vez mais dispensado de pensar (Coêlho, 1982, p. 34).

As tensões e discussões suscitadas, atualmente, em torno do trabalho docente prendem-se não só com a ocupação de um importante mercado de trabalho, mas, sobretudo, para atender os preceitos normativos da ideologia capitalista que impera de forma desumana na sociedade atual. A essa questão, Nóvoa (1991, p. 13), apresenta “A política reformadora tem aprofundado o fosso que separa os atores dos decisores, fomentando perspectivas sociais conformistas e orientações técnicas sobre o papel dos professores”. Na visão desse autor verifica-se a instauração de novos controles e regulações que provocam uma degradação da autonomia do professor. Ao contrário disso, o trabalho docente implica investimento intelectual, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com um olhar para construção de uma identidade profissional.

No momento atual, o professor que questiona, duvida e que discorda das determinações postas e padronizadas é considerado um indivíduo indesejável que intervém contra o sistema controlador da produção capitalista, visto que “Pensar é desentranhar a inteligibilidade de uma experiência opaca que se oferece como matéria para o trabalho da reflexão para ser compreendida e, assim, negada enquanto experiência imediata” (Chauí, 1982, p. 60). De modo mais claro, pensar é exercício de

reflexão, entendendo que o ofício do professor é aquele atento, estudioso, pensante, que compreende e trabalha para conduzir o aluno a descobrir o conhecimento e adquirir autonomia. A educação vista na atualidade, reflete o mundo econômico da produção, da competência, competitividade como forma de racionalizar o processo educativo para torná-lo mais mecânico, instrumental e produtivo. Defende-se que o desenvolvimento da prática docente passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente. O projeto formativo em Rousseau visa formar Emílio para ser livre. Sua obra *Emílio* não é um manual, não sugere uma reforma de ensino, mas nos conduz a refletir e questionar que tipo de homem a educação em nosso tempo quer formar.

Para Nóvoa (1991, p. 16) “Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores”. As situações as quais os professores são obrigados a se defrontarem e atacar exige críticas, questionamentos e desenvolvimento reflexivo, isto porque segundo Nóvoa, a pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: “os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos científicos “ (1991, p. 16).

À vista disso, a lógica da racionalidade técnica contradiz ao desenvolvimento de uma prática reflexiva que perpassa a inovação pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico em contínuo processo de investigação articulados com as práticas educativas. “É preciso conjugar a “lógica da procura” (definida pelos professores e pelas escolas) com a “lógica da oferta” (definida pelas instituições de formação) [...]” (Nóvoa, 1991, p. 20). O trabalho educativo é um movimento inacabado entre o presente e o futuro. Educar, e em especial formar, se efetiva no exercício do pensamento na vida coletiva e individual sem abrir mão da liberdade. O que está em jogo não é apenas o aperfeiçoamento da carreira docente, mas a possibilidades de uma reforma na transmissão dos conteúdos, do papel da escola coerente e inovadora. Nesse sentido, a concepção de competências parece, paradoxal, ilustrando imprecisões que atravessam a política educativa dos professores na tentativa de impor novos dispositivos de controle e de enquadramento sem que se defina uma política com realidades e perspectivas que envolvem a valorização e os fins educativos do fazer docente.

Na ótica de Coêlho (2012), o saber não pode ser entendido como utilidade, para o mundo dos bens materiais e da posse, sob o risco do conhecimento se transformar num “saber-fazer” que envolve a eficácia e produtividade. Ao modificar a educação, o saber, a filosofia, as ciências em conhecimento pronto e acabado “[...] a sociedade e a mídia negam a dimensão questionadora e criadora das instituições e obras de cultura, formadoras de *outro homem*, que não se entrega ao servilismo [...]” (p. 69). Nessa perspectiva, em tempos de contradições supõe que para se ensinar não exige tanto um bom preparo intelectual, sendo suficiente uma formação rápida e precária, preocupada principalmente com o ensino dos métodos e das técnicas e com a definição dos resultados a serem atingidos. Anastasiou, assim se expressa: “Entramos na chamada *universidade operacional*, onde a formação de profissionais se resume à transmissão rápida de conhecimentos, habilitação rápida para graduados que precisam entrar rapidamente no mercado de trabalho, restringindo-se o papel da universidade ao treinamento, ao adestramento” (2002 p. 178). Desse modo, Rousseau eleva sua crítica e sua contestação contra a sociedade imersa numa enganação, na superficialidade e se contrapõe as instituições que degeneram os sentimentos simples do homem, tornando-o infeliz.

Neste contexto, a escola reprodutora de conhecimentos perde seu sentido de pôr em questão situações, interrogar e pensar a sociedade para a formação humana e autônoma. “A razão de ser da escola não é preparar recursos humanos para o Estado e as empresas” (Coêlho, 2012, p. 66). O autor põe em pauta a importância de trabalhar com clareza e rigor os conceitos, o pensamento na elucidação da natureza e da prática que defendam a possibilidade, o direito, a exigência ética e a política de pensar coletivamente. Para Rousseau, a vida política é organizada para objetivos particulares, especialmente daqueles que cercam um pedaço de terra, expressão da sociedade individualista e capitalista que se apresenta em tempos atuais. Por isso, a importância de pensar uma formação autônoma que desenvolva o aspecto institucional, de incluir para além do mercado na crença que é possível ensinar os estudantes a questionar, a pensar numa constante reflexão que busca a produção livre de conhecimentos na esperança de uma vida mais humana e igualitária.

Importa pensar o caráter político da formação docente para ultrapassar a alienação e política opressora. O trabalho político de formação contínua deve tornar-se um caminho valioso para assumir um novo sentido a educação, que promove a visão de

um mundo para a liberdade e difusão de um discurso crítico e não ideológico. No plano formativo da teoria rousseuniana, a educação da razão intelectual deve se preocupar com tudo o que se relaciona à existência humana, coletiva e igualitária, no sentido de preparar o homem para que seja capaz de transcender o mundo da ilusão, da vaidade e da superficialidade. Um homem que seja capaz de entender o sentido da relação de troca e da relação de apreço e benquerença com o outro e para o outro e, assim todos possam realizar sua humanidade.

Pensar sobre o que está por trás da valorização do trabalho técnico, burocrático, mecânico e competente que atende aos interesses de uma dada classe social, carregada de ideologia, fundada na ignorância, se contrapõe a consciência crítica que busca a transformação da realidade em defesa de uma política que garanta a formação dos professores como intelectuais que trabalham de forma autônoma e comprometida com a vida em sociedade e não a simples executor de ordens e decisões provenientes dos “donos” da verdade para um trabalho pedagógico pronto e acabado. Assim, sem luta coletiva, sem o debate das instituições e associações docentes e sem o fortalecimento de toda sociedade civil, jamais chegaremos a uma democratização da escola. A luta em defesa da formação e da docência precisa ser travada e pensada na compreensão de ultrapassar a visão estreita, considerando que o trabalho pedagógico do professor vai além da condição de simples executor de tarefas. A educação, tem em seu bojo, a formação do estudante rumo à vida intelectual, longe da mecanização do processo educativo, sem perder de vista a condição humana do homem que pensa e aprende.

O paradigma de organização social, que nos deparamos hoje, exige conhecimento imediato, exponencial, desprovido da reflexão filosófica humana, o que compromete a finalidade da formação que em nome do discurso racional, instrumental e funcional atende o processo de produção mercadológica. O que se busca pensar sobre a formação é a possibilidade de uma humanidade melhor que possa superar o individualismo e suportar a condição de ser humano na sociedade capitalista. O sentido atribuído à formação não se restringe apenas a um processo institucional e instrucional, ela decorre de um fazer formativo do humano. Dessa forma, o projeto educativo de formação do homem, sugerido por Rousseau, implica habilidade cognitiva para saber, criar e descobrir, que não abandona a dimensão do pensamento, da crítica, da liberdade, da ética.

De acordo com Coêlho (2006, p. 35), “a educação, a escola, a universidade são chamadas a trabalhar para que todos possam realizar sua humanidade”. Posto que o homem deve cultivar a reflexão, o autodomínio, tendo em vista a condição da própria natureza da atividade humana, cuja responsabilidade da educação, na ótica do autor, tem por finalidade formar homens que saibam discernir sobre a liberdade, bondade, autonomia e sua relação com o outro no trato da igualdade, em favor de um novo projeto de sociedade que concorra para a transformação cultural e social dos cidadãos que atuam nela. Em Rousseau, não há dúvida de que há um projeto educacional a ser alcançado, isto é, a formação do homem autônomo para dar conta de si mesmo, e isto será feito por meio do pensamento e do diálogo. Na educação rousseuiana, o mestre ensina seu discípulo a viver, não sozinho, mas com os outros.

Pode-se notar que Rousseau, ao escrever *Emílio*, conferiu à educação o papel de contribuir para a emancipação do homem. Diante da corrupção humana e do superficialismo reinante nas relações sociais, o autor procurou suplicar uma ideia de educação que fosse capaz de possibilitar a autenticidade do homem e que o preparasse adequadamente para o desenvolvimento das suas capacidades próprias, por isso muitos fundamentos propostos na obra *Emílio* ou da Educação pode nos servir de referência para o tempo presente, já que as diretrizes para formação de professores, na atualidade, revelam grandes preocupações, equívocos e limitações teóricas à formação profissional que valorize a carreira docente. A vista disso, é imperativa a necessidade de defender a natureza, o sentido, a especificidade da formação docente. Não se trata de buscar apenas o resultado decorrente do que é considerado prático, útil, que se converge para a pobreza cultural daquilo que é imediato, técnico e simplista. De acordo com Coêlho:

O pragmatismo que ronda os cursos de formações de professores valoriza mais o lado prático da ação docente, o cotidiano da escola e da sala de aula, desqualifica e nega o sentido da teoria, subordinando à solução de problemas práticos. No caso de formação de professores em serviço a limitação e o empobrecimento da formação se torna mais nefasto e preocupante à medida que se aproveita um número significativo de horas de trabalho na integralização curricular, como se o objetivo a ser alcançado fosse *treinar profissionais*, e não realizar uma *ampla formação cultural e humana* de pessoas para trabalharem na educação (2003, p. 52-53).

Por isso, formar o professor é formar alguém que se faça um pensador autônomo, que deve estar sempre a caminho da reflexão, que busca a verdade, os conceitos, que compreenda e trabalhe para transformar a sociedade, a educação e a cultura, entendendo que a formação não é conclusa, mas contínua, fundada na autonomia, na liberdade, na ética, na democracia. Na atualidade, é urgente pensar que a formação docente não significa preparar o professor para o atendimento das demandas do mercado, dos interesses do privado, com vistas ao atendimento às necessidades que estão postas pela sociedade. Daí a celeridade política de superar a complexa conjuntura que se apresenta nas Diretrizes Curriculares Nacionais, reduzidas a realidades burocráticas, bem como as determinações que muitas vezes tem exigido dos professores caminhos culturais empobrecidos, que em nome do discurso da competência, reduz o sentido e o significado da prática pedagógica. O fazer docente é trabalho intelectual e compreendido como dimensão humana.

O currículo por competências, presente na atualidade, visa atender a uma nova forma de organização do saber, constituindo em ações de formação voltadas a padronização do ensino, que objetiva à aprendizagem de um “conhecimento útil” que privilegia o aprender a fazer, o pragmatismo e finalidades utilitárias que sustentam uma concepção técnica. No contexto da reorganização do sistema educacional brasileiro, os documentos norteadores da formação de professores, presentes nas diretrizes curriculares atuais, denotam um processo de treinamento docente, um novo modelo de professor, para ser controlado na transmissão dos conteúdos como produto pronto e acabado, sem que haja a construção de um espaço amplo e democrático de diálogo quanto à constituição de novas alternativas curriculares para a formação continuada de professores, que ultrapasse as críticas ao currículo por competências com mais legitimidade e valorização da carreira docente para a autonomia. Rousseau só concebe o processo de formação do homem vinculado à autonomia, pois não se trata de preparar homens para as funções práticas e técnica na obtenção de lucros. A formação nesses parâmetros só poderá formar o homem infeliz e de coração enrijecido. O ensino por competências é fruto de um construto ideológico, pois a educação, vista na atualidade, se presta a finalidade de formar homens subordinados ao capital, que visa o lucro e não a formação humana.

Rousseau propõe a formação do homem para a compreensão do que é justo, da capacidade de se transportar para o lugar do outro, edificando a liberdade e a autonomia.

Forma-se para a igualdade, para a fraternidade, para os sentimentos de piedade, de cortesia e de sensibilidade para olhar o outro como ser de inteireza e respeito. Pensar a finalidade da educação é mostrar que o homem tornou-se insuficiente e que ele precisa de uma consciência dessa insuficiência adquirida ao construir a sociedade. Por isso, só resta ao homem aprender com essa sociedade, sem perder de vista o estado político para se pensar um novo projeto de formação. Em Rousseau, defendemos que por meio da educação, existe a possibilidade de uma sociedade mais igual, plural, respeitosa e humana.

A concepção hegemônica de educação, com base na análise do que vimos nos discursos dos documentos, nos permite dizer, que hoje, o que se está em pauta é uma concepção de professor ainda conservadora, tradicional, revestida de um ideário neoliberal, que entende o fazer do professor pela lógica das competências e reforça a ideologia empobrecida a formação humana, que na visão de Rousseau, de nada vale e que não forma o homem autônomo, político e ético. Pensar a finalidade da educação é mostrar que o homem tornou-se insuficiente e que ele precisa de uma consciência dessa insuficiência, adquirida ao construir a sociedade. Por isso, só resta ao homem, aprender com essa sociedade, sem perder de vista o estado político para se pensar um novo projeto de formação humana e autônoma. O fazer pedagógico é trabalho intelectual e compreendido como dimensão humana. Entre o passado e o presente, nada mais contemporâneo que superar a ignorância, a manipulação e o adestramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), ao observar a sociedade do século XVIII, ironiza fortemente a modernidade e as instituições: política e social que o homem acabou por construir. Por contestar a luxúria, a ganância, a desigualdade e as injustiças foi mal interpretado. Ao escrever o *Emílio* sua intenção é formar o homem virtuoso para os valores do que é justo e honesto, pela conquista da autonomia e da liberdade e não um homem à venda, para aprender sobre o mundo dos negócios. Por isso, ao longo dos estudos, os discursos de Rousseau ainda são vivos e desvelam as contradições de séculos passados, para revelar, que na atualidade, ainda estamos imersos no grande palco da hipocrisia, ambição, crueldade e vaidade social. Sensível a formação humana, Rousseau aponta os equívocos pelos quais a sociedade declina por causa do homem reduzido a condição mercadológica, a propiciar lucro numa lógica do processo produtivo capitalista.

Pôr em questão a formação docente é compreender o que a caracteriza e qual a sua finalidade. É pensar o fazer do professor em sua essência, esse fazer que, na atualidade, está sendo questionado e estrangulado. A ação do professor, vista no contexto atual, se afirma na lógica de atender o mercado, cuja prática do professor está voltada para interesses específicos: a técnica produtivista e a burocrática, sem que haja um olhar lançado para frente e longe das contradições vistas hoje. O que se compreende por emancipação acadêmica converteu-se em racionalidade técnica e submissão. Em Rousseau, o ato formativo, visa o bem comum e humano, na contramão da formação atual, vista como atividade mercantil, imediatista que requer pouco conhecimento acadêmico para atender a lógica da competência, cujo viés é satisfazer as necessidades individuais.

A tarefa docente, vista na atualidade, tem sido incumbida para a funcionalidade das informações e a preparação para o mercado do trabalho. As contradições da racionalidade humana causam descontentamentos e incredulidade, pelos fatores materiais que deixam de conferir ao homem o estatuto de ser humano. Uma formação autêntica exige diálogo, reflexões e debate em defesa da relevância do trabalho docente e não um professor submisso aos desejos imediatistas, pois a verdadeira tarefa docente é aquela que agrega intencionalidade, valores, princípios sobre aquilo que se apresenta para uma formação autônoma, digna e humana para todos.

Compreende-se, assim, a necessidade de pensar a formação e a prática docente no plano da autonomia, sem ser o professor um tarefeiro de conteúdos padronizados, reduzidos a “pacotes” prontos e acabados. Professor é aquele que estuda, pensa, cria, que forma pessoas livres para construírem a igualdade, a justiça, a democracia e a ética. Estamos, especificamente, diante de Diretrizes Curriculares Nacionais que até o momento, não se mostraram suficientes para discutir os paradigmas que estão presentes na formação de professores no Brasil, sem que haja diálogo amplo e profundo, quando se faz urgente, ter lucidez e a responsabilidade social de erigir a formação docente contínua, na direção de novos caminhos à constituição da formação humana.

Para Rousseau, o homem não nasce pronto e concluso e que por esse motivo tem a necessidade de ser livre para cuidar de si mesmo e do outro, buscando uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano, que desabrocha todas as virtudes humanas. Assim, como no século de Rousseau, a atualidade é época de questionar, interpretar, elucidar a Legislação e os documentos norteadores da formação docente. As contradições das finalidades educativas da sociedade que viveu Rousseau revelam o drama e o antagonismo da educação do século XXI, ensina-se para o mercado, a produção e a competitividade que reforça o individualismo e a ambição. Defender a formação de professores e a educação é tarefa de todos aqueles que não se conformam com sua operacionalização rápida, barata, eficiente, pragmática, hegemônica e utilitária.

As inúmeras Resoluções, propostas pelas políticas públicas, em favor da valorização da carreira profissional dos professores, qualidade da educação brasileira e políticas de acesso à escola, se apresentam, ainda, lentas, superficiais e alheias a realidade da educação pública justa para todos. Cumprir as Diretrizes e Bases Nacionais da Educação não significa pô-las em vigência, instituindo “pacotes” de programas a serem executados, mas, sobretudo, ter consciência delas, tendo em vista o debate presente nos discursos ideológicos sobre a qualidade do ensino e elevação docente. A concepção sobre conhecimento, educação e o fazer do professor é fulcral na sociedade contemporânea, pois formar culturalmente as pessoas significa promover a transformação do homem para emitir juízo de valores, para desenvolver a capacidade de refletir e ter uma posição crítica que lhe confere argumentar de maneira consistente diante de questões sociais que coloca o ser humano como fruto de uma ação. No plano formativo de Rousseau, a educação representa o caminho para a autonomia, alicerçada no movimento do pensar, do duvidar, da crítica com fundamentação teórica e rigorosa. As discussões quanto à tarefa, em defesa da formação contínua, requer debate,

esforço e luta para que seja possível a construção do novo, da convivência fraterna e maior valorização da carreira docente com dignidade e respeito.

À luz do pensamento de Rousseau, a luta pela formação humana visa romper com o egocentrismo e o horizonte singular, para se pensar a afirmação de todos como seres humanos autônomos e livres. Dessa maneira, entende-se que a luta pela educação e por propostas curriculares sejam pautadas no diálogo, no respeito, na pluralidade epistêmica e diversidade cultural para a renovação dos limites impostos pelas políticas conservadoras de educação na promoção da esperança em um “mundo melhor”. O projeto educativo de Rousseau defende que somente é possível a liberdade, à medida que, no plano pessoal e coletivo, cada um contribua para a afirmação da autonomia do outro, onde os interesses arbitrários do homem devem dar lugar a construção em comum e permitir que todos possam ser iguais. Emílio é autônomo, isto é, aquele que atribui a si sua própria lei, dono de sua própria vontade. Ao pensar a formação humana, assim como Rousseau pensou a educação da criança no mundo, para se sentir livre e conhecer a si mesma é urgente uma educação que resista ao pensamento hegemônico e às cadeias produtivas que promovem a lógica capitalista e competitiva.

Essa dissertação, procura apresentar ainda, que a pedagogia das competências¹¹, reduzida à técnica, a lógica da prática, que objetiva a qualificação do trabalhador para torná-lo mais produtivo, produz efeitos desumanos para o processo de formação humana e de liberdade. Agregar uma visão que não seja crítica só pode endereçar as formas hegemônicas, tendo o modo de vida neoliberal que ratifica o modelo de uma sociedade capitalista, que doutrina a educação para a produção e a competitividade. O tempo presente exige finalidades pedagógicas, uma visão crítica das questões educativas que estão sendo impostas e o rompimento do aprisionamento da educação brasileira, no sentido de elevar a qualidade do ensino no país. Por isso, é salutar o fortalecimento das bases teóricas com o auxílio de Rousseau para pensar uma educação vista em seu estado original e que compreender a sociedade, interrogar a sua insuficiência, suas contradições, como essa sociedade corrompe o homem, é imprescindível para se pensar o real movimento e força política de resistência aos discursos da sociedade capitalista, que distancia a educação do sentido humano.

¹¹Carvalho e Martins (2013, p. 146), considera que “a gênese da pedagogia das competências que se desenvolve sobre a base político-econômica do capital em crise, apresentando-se não como uma ruptura do tecnicismo e do modelo fordista de produção, mas como uma continuidade de seu fundamento ideológico”. A pedagogia das competências, reduzida à técnica, a lógica da prática, que objetiva a qualificação do trabalhador para torná-lo mais produtivo, produz efeitos nefastos para o processo de formação humana e de liberdade. O ensino por competências é fruto de um construto ideológico, pois a educação, vista na atualidade, se presta a finalidade de formar homens subordinados ao capital e a competitividade para atender a lógica neoliberal.

O currículo por competências, presente na atualidade, visa atender a uma nova forma de organização do saber, constituindo em ações de formação voltadas a padronização do ensino, que objetiva a aprendizagem para um “conhecimento útil” que privilegia o aprender a fazer, o pragmatismo e finalidades utilitárias que sustentam uma concepção técnica e mercadológica. Rousseau só concebe o processo de formação do homem vinculado à autonomia, pois não se trata de preparar homens para as funções práticas e técnicas na obtenção de lucros. O ensino por competências é fruto de um construto ideológico, pois a educação vista na atualidade, se presta a finalidade de formar homens subordinados ao capital e de coração enrijecido. Em Rousseau, compreende-se, que por meio da educação, existe a possibilidade de uma sociedade mais igual, plural, respeitosa e humana.

A concepção hegemônica de formação e educação, com base na análise do que vimos nos discursos dos documentos, nos permite dizer, que hoje, o que se está em pauta é uma concepção de professor ainda tradicional, revestida de um ideário neoliberal, que entende o fazer do professor pela lógica das competências e reforça a ideologia empobrecida à formação humana, que na visão de Rousseau, de nada vale e que não forma o homem autônomo, político e ético. Pensar a finalidade da educação é mostrar que o homem tornou-se insuficiente e que ele precisa de uma consciência dessa insuficiência adquirida ao construir a sociedade.

Com essas compreensões, é relevante construir novos sentidos pedagógicos para a formação humana, que leve em consideração as práticas educacionais voltadas para uma filosofia da história, que se interroge a realidade na construção de uma educação para a formação de consciência, rumo a um projeto educacional democrático, autônomo, legítimo e justo para todos. As lições de Rousseau sobre educação, política e formação do homem são irrefutáveis para se pensar a natureza original do ser humano autônomo e livre, pois sendo Rousseau um pensador do século XVIII é como se ele tivesse escrito para a humanidade do século XXI. Suas obras sinalizam horizontes de possibilidades e de reflexão para se pensar a emancipação humana, desde que haja uma autêntica força política de resistência aos fundamentos da sociedade que distanciam a educação do valor humano. Hegemonicamente, há o entendimento, sustentado em Rousseau, que a formação direcionada ao professor, na atualidade, tem ganhado um sentido pragmático, instrumental e que fere os avanços do pensamento humano.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves e SOUZA, Vanilton Camilo. **Didática e práticas de ensino**. Ed. DP&A, Rio de Janeiro, 2002, p. 173-187.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: História, Políticas e perspectivas. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n. 42, p.94-112, junho 2011.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de; MARTINS, Ligia Márcia. A escola pública e as competências para o mercado: realidade e mitos. **Revista Semestral de Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 17, nº 1, p. 141-149, Janeiro/Junho de 2013.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Qual o sentido da Escola? In: COÊLHO, Ildeu Moreira (Org.). **Escritos sobre os sentidos da escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012, Cap. 3, p. 59-107.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Cultura, educação e escola. In: COÊLHO, Ildeu Moreira (Org.), **Educação, Cultura e formação: o olhar da filosofia**. Ed. PUC Goiás, Goiânia, 2009, p. 181-202.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Repensando a formação de professores. **NUANCES: estudos sobre educação** – ano IX, v. 09, nºs 9/10, jan./jun. e jul./dez. 2003.

COÊLHO, Ildeu Moreira. A questão política do trabalho pedagógico. In: **O educador: vida e morte**. BRANDÃO, Carlos R. (Org.). Ed. Graal, Rio de Janeiro, 1982, p. 31-49.

CHAUÍ, Marilena. O que é ser educador hoje? Da arte a ciência: a morte do educador. . In: **O educador: vida e morte**. BRANDÃO, Carlos R. (Org.). Ed. Graal, Rio de Janeiro, 1982, p. 53-87.

CHAUÍ, Marilena. O que é ideologia? 2ª ed., **Editora Braziliense**, São Paulo, 2008.

CHAUÍ, Marilena. O discurso competente. In: **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Moderna, 2001, p. 3-13.

CHAUÍ, Marilena. A questão democrática. In: **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Moderna, 1980, p. 85-110.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e Educação. **Educação e Pesquisa**, [S.L], v. 42, n. 1, p. 245-258, 2016. DOI: 10.1590/s1517.

DALBOSCO, Cláudio A. Da educação natural e da educação social (moral) no *Émile* de Rousseau. In: **Filosofia e Educação no Emílio de Rousseau**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2011, p. 25-41.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Ed. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-177, dezembro, 2003.

DOURADO, Luiz Fernando. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Ed. Soc.**, Campinas, v. 36, nº 131, p. 299-324, Abr-Jun, 2005.

DOZOL, Marlene de Souza. **Da figura do mestre**. Campinas, São Paulo: autores Associados, 2003.

GIOLO, Jaime. Rousseau e seu legado pedagógico. In: DALBOSCO, Cláudio A. (Org.) **Filosofia e Educação no Emílio de Rousseau**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2011, p. 203-226.

GOUVEIA, Andréa Barbosa. **ANPED**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, 3. Fls. 06 de maio de 2019.

MACHADO, G. E. et. al. Uma história da formação de professores/as no Brasil: Um estudo bibliográfico. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 4, p. 1-12, abr.,2021.

MACHADO, Maria Margarida. Plano Nacional de Educação: Epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira. **Ed. Soc.**, Campinas, v. 39, nº 145, p. 1059-1062, out-dez., 2018.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Sônia Maria Soares de; SILVA, Carlos Diogo Mendonça. Formação de professores em tempos de retrocesso: o que dizem os documentos oficiais. **Brazilian Journal Of Development**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 141-152, jan.2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RÉMOND, René. **O antigo regime e a revolução (1750/1815)**. Introdução à história de nosso tempo. Trad. De Frederico Pessoa de Barros e Octavio Mendes Cajado. São Paulo, Cultrix, 1976.

RIOS, Terezinha Azeredo. Competência ou competências – o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves e SOUZA, Vanilton Camilo. **Didática e práticas de ensino**. Ed. DP & A, Rio de Janeiro, 2002, p. 154-172.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Do contrato social**. Trad. De Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Trad. De Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Emílio, ou da educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira – 3ª Ed. São Paulo, Martins Fontes, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-154, jan/abr. 2009.

SILVA, A. F. S.; ALMEIDA, L. B.; GUIMARÃES, G. O ofício do Mestre e a Formação do Homem em Rousseau. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 281-296, jan/abr. 2016.

ULHÔA, Joel Pimentel. **Reflexões sobre leitura em filosofia**. Goiânia, Editora da UFG, 1997.