

ROUSSEAU E OS PARADOXOS DA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA

Danilo Romeu Streck

Resumo:

Este ensaio tem por objetivo estabelecer um diálogo com Rousseau, tendo como pano de fundo as contradições e paradoxos na educação latino-americana. O eixo da reflexão é o vínculo entre educação e política em Rousseau. Trata-se de uma relação orgânica em que o projeto educativo se situa dentro do projeto de sociedade que, por sua vez, só pode ser construído através da educação. Nesse caráter instituinte reside a radicalidade da sua pedagogia, que continua inspirando práticas que buscam romper o instituído e que podem inspirar a construção de novas formas de convivência e organização social. O trabalho está dividido em três partes: a relação entre educação e política em Rousseau; a presença de Rousseau no movimento de emancipação da América Latina; e espaços de construção de alternativas pedagógicas.

Palavras-chave: Rousseau, contrato social, política e educação, educação latino-americana, educação popular.

Rousseau and the paradoxes of Latin American education

Abstract:

The purpose of this essay is to establish a dialogue with Rousseau having as backdrop the contradictions and paradoxes of Latin American education. The axis of the reflection is constituted by the link between education and politics in Rousseau. This is an organic relationship in which the educational project is situated within a project of society that, on its turn, can only be developed through education. In this instituting character lies the radicalness of Rousseau's pedagogy which keeps inspiring practices that try to break with institutionalized practices, thus creating the possibility for the emergence of new forms of living together and social organization. The paper is divided in three parts: the relationship between education and politics in Rousseau; the presence of Rousseau in the emancipatory movements in Latin America; and the spaces for the development of pedagogical alternatives.

Key-words: Rousseau, social contract, politics and education, Latin American Education, popular education.

INTRODUÇÃO

O fato de os 300 anos do nascimento de Jean-Jacques Rousseau encontrarem eco em muitos lugares de todo o mundo não é acaso. Rousseau ocupa um lugar central no projeto pedagógico moderno que a globalização espalhou no planeta, independente de matizes políticos assumidos pelos governos. Não é diferente na América Latina, onde este projeto moderno esteve desde o início associado com a conquista e o domínio colonial. Por isso a data convida não apenas a refletir sobre Rousseau e sua obra, mas sobre o tipo de relação que se estabeleceu com essa figura emblemática e que repercussões podem ser sentidas na história e na atualidade. No entanto, seria pouco razoável traçar uma linha direta entre o pensamento de Rousseau e a educação que temos hoje, esquecendo que nesse entremeio se sucederam diferentes escolas filosóficas e disputas ideológicas. São muitos os “ismos” que de uma maneira ou outra se juntaram para conformar o que somos hoje como povos e a maneira de como encaramos a educação.

Rousseau (1995) se autodefiniu como um homem paradoxal. E por que não contraditório? Também Paulo Freire, numa entrevista, pediu que se deixasse a ele o direito de ser contraditório. Estranha coincidência entre dois homens que em tempos diferentes sofreram exílios exatamente por buscarem a coerência. Parece que esse direito de ser paradoxal ou contraditório tem a ver com o reconhecimento de que numa sociedade permeada de contradições, as mesmas penetram todos os espaços de nossas vidas, o que não significa aceitá-las como inevitáveis. O título deste artigo procura sugerir que alguns desses paradoxos têm raízes profundas em nossa história.

Na primeira parte do estudo, haverá uma breve contextualização do pensamento pedagógico de Rousseau na relação com o seu projeto político. Rousseau é referência em muitos campos, o que revela o seu gênio inquieto e multifacetado. Por exemplo, quem diria que ele escreveu uma ópera? Que é dele o verbete sobre música na célebre Enciclopédia Francesa? No entanto, é na filosofia política e na educação que possivelmente encontremos as mais abundantes

referências a ele.¹ Aqui nos restringiremos a alguns aspectos centrais deste tema central em sua obra.

A segunda parte será dedicada a traçar algumas relações entre o pensamento de emancipação na América Latina com a obra de Rousseau. Essa temática tem um significado especial pelo fato de 2010 ter sido considerado o ano do bicentenário das independências na América Latina. É praticamente impossível não estabelecer uma relação entre os movimentos de emancipação, que ganharam força na segunda metade do século XIX, com as repercussões da obra de Rousseau. Interessa-nos identificar que houve esta influência, sem entrar em pormenores que exigirão um trabalho historiográfico que leve em conta outros autores que marcaram este momento histórico, assim como as diferenças regionais na América Latina.

No fim, olhamos para alguns lugares onde a inspiração de Rousseau se faz sentir, muitas vezes de forma implícita. Identificamos três desses lugares que certamente podem ser multiplicados, dada a plasticidade e abrangência da obra de Rousseau. São eles: a educação como um ato de inconformidade inserida no movimento da sociedade na busca por transformação; a emergência de outros sujeitos pedagógicos, nem que seja na forma de anti-Emílios e outras Sofias; o reconhecimento de outras racionalidades.

EDUCAR: DA TEODICÉIA À POLÍTICA

Um dado que explica, por si, a relação entre educação e política na obra de Rousseau é o fato de ele ter concebido o *Emílio* junto com o *Contrato social*, sendo ambos publicados no ano de 1762, com um mês de diferença. A organização da sociedade na forma de uma república necessitava de um novo tipo de indivíduo, até então inexistente, o cidadão. Como chegar a ter uma nova ordem social se a educação na velha sociedade já deforma o caráter? Onde encontrar os “fundamentos” nos quais alicerçar essa construção do cidadão e, por conseguinte,

¹ Para uma elaboração mais detalhada veja o livro *Pedagogia de um novo contrato social* (Streck, 2003)

da república do contrato social? É essa ordem de questões que são o pano de fundo do *Emílio*.

O menino Emílio é nesse sentido o protagonista de um grande experimento educacional para a criação de uma realidade ainda não existente. Respectivamente, também o educando não poderia existir. Os dois não poderiam ser outra coisa que não fosse uma ficção. A radicalidade de Rousseau está em “imaginar” a possibilidade de uma organização social e de um ser humano diferentes. Como se sabe, todas as culturas sempre apostaram e apostam no seu poder formativo em relação às novas gerações. O novo em Rousseau consiste na ousadia de ensaiar a possibilidade de criar tanto uma sociedade quanto um ser humano diferente. Tem razão Edwards (1996) quando conclui que em realidade o Emílio não teria condições de ser o cidadão do contrato social. Haveria uma brecha entre a teoria política e a teoria educacional. Isso se deve, a meu ver, ao fato de nem um nem outro terem sido concebidos como manuais para aplicação imediata na prática.

Não obstante, ambas foram ficções poderosas. Para Pateman (2001), o contrato social é a mais poderosa metáfora política da modernidade. Também o *Emílio* ocupa um lugar central na pedagogia moderna. É o *Bildungsroman* moderno, podendo-se remeter a ele tanto virtudes quanto defeitos da educação que se conformou nos três séculos depois do nascimento Rousseau. O que coloca essas metáforas em lugar de destaque parece bem expresso no argumento de Cassirer de que o sentido mais profundo do pensamento de Rousseau se encontra na transposição do problema do mal da teodicéia para o campo da política.² O problema de justificar Deus diante do mal existente no mundo que permeava o pensamento metafísico religioso dos séculos XVII e XVIII é radicalmente transformado porque o mal não pode mais ser atribuído a uma obscura vontade de Deus ou a algum tipo de pecado original pré-existente no indivíduo, mas é colocado no colo da própria sociedade. Nas palavras de Colletti (1972), “Rousseau sinaliza uma profunda e radical transformação de toda a perspectiva do ser humano sobre sua existência. A salvação não é mais confiada à religião, mas à política. A redenção não pode ser mais conseguida por meios externos (‘nenhum Deus pode nos pode dá-la’), mas só através dos seres humanos” (p. 147).

² Lucio Colletti (1972) cita a obra *Das Problem J.-J. Rousseau*, publicada em 1932.

O contrato social de Rousseau inspira ainda hoje movimentos políticos que veem a democracia se realizando através da participação de cada cidadão na vida da comunidade e da nação, buscando encontrar uma solução para a expressão livre de cada indivíduo e a subsunção dessa liberdade individual em uma vontade geral. Devido a esse dilema, Rousseau é lido por alguns como um dos inventores do liberalismo e por outros como o inspirador de ditaduras de direita e esquerda (Dame, 1997). Acredito não ser pertinente nenhuma dessas leituras, por desconsiderar as perguntas que Rousseau colocava no seu tempo e que ele respondia com os instrumentos teóricos de seu tempo.

Isso não significa que precisamos encontrar desculpas e justificativas em relação a algumas visões que mesmo em sua época já devem ter sido debatidas. Sua obra com certeza dispensa as justificativas e essa não é a questão. Um caso típico é a situação das mulheres, um dos pontos mais combatidos em seu pensamento. É de se imaginar que se gestava na sociedade europeia o que foi concretizado nas obras da francesa Olympe de Gouges, *Declaração dos direitos da mulher e da cidadã* (1791) e da inglesa Mary Wollstonecraft, *A vindication of the rights of woman* [Pelos os direitos da mulher] (1792). Apenas 30 anos após a publicação das duas obras de Rousseau acima referidas.

É, portanto, à sua ideia de contrato social que também estão relacionados alguns dos paradoxos e contradições que foram sendo denunciados no contexto da crítica da modernidade e que repercutem fortemente na América Latina. Uma delas é a crítica ao contrato social moderno (Pateman, 2001) como sendo efetivamente um contrato de homens. Às mulheres, a exemplo do que aconteceu com a Sofia no *Emílio*, estava reservado o espaço doméstico e conseqüentemente uma educação menor.

Outra crítica vem dos negros (Mills, 1997) que com razão afirmam que se tratava de um contrato social de homens brancos. Essa crítica pode ser ampliada para outros grupos étnicos, no caso da América Latina em especial para os grupos indígenas. Afinal, Robinson Crusóé, o herói do *Emílio*, não teve escrúpulos em fazer do Sexta-Feira o seu escravo.

Ainda outra crítica ao contrato social moderno vem de Michel Serres (1991), que vê nesse pacto a desvinculação do ser humano do conjunto da natureza de que é parte. É como se os humanos vivêssemos apenas num mundo de história, que não precisa levar em conta a interdependência dos seres vivos e não vivos que

coabitam o planeta. O movimento ecológico tem trazido à nossa consciência que qualquer forma de convivência humana que não leve em conta o ambiente natural acaba sendo uma relação suicida.

A educação é parte da sociedade forjada dentro desse contrato social e foi usada como instrumento de reprodução do mesmo. As colônias, por sinal, estavam “dentro” do contrato de uma maneira subalternizada, o que se refletiu e em boa medida continua se refletindo nos déficits quantitativos e qualitativos da educação latino-americana. Feitas essas considerações sobre a relação entre projeto pedagógico e projeto político na obra de Rousseau, olhemos para a presença desse homem paradoxal nos movimentos de independência na América Latina.

ROUSSEAU E O ESPÍRITO DE EMANCIPAÇÃO NA AMÉRICA LATINA³

Muitos políticos asiáticos e africanos de fala francesa começaram a ler Rousseau quando seus países ganharam a independência; [...] alguns estadistas importantes no Vietnã, Guiné, Senegal, etc., declaram que foram direcionados à política ao ler as obras de Rousseau; [...] Fidel Castro contou a um jornalista francês que Jean-Jacques tinha sido seu mestre e que ele havia combatido Batista com o *Contrato Social* em seu bolso. (Editores da série *Pléiade*, in Colletti, 1972, p. 144)

A citação acima é interessante porque dá a dimensão universal do pensamento de Rousseau. Não é de estranhar, portanto, que tenha encontrado eco nos movimentos de independência na América Latina e suas ideias estivessem desde o início no “fogo cruzado”. Embora haja pontos de vista diferentes sobre o grau e o tipo de influência das suas ideias nas lutas de emancipação, parece haver um consenso quanto à sua presença. O livro de Boleslao Lewin, *Rousseau en la independencia de Latinoamerica*, contém uma rica documentação sobre o assunto e servirá de fonte para alguns destaques a respeito deste envolvimento.

Um dado significativo para se compreender o clima político da época é a proibição da obra de Rousseau pela Inquisição, conforme é afirmado em documento de 27 de agosto de 1808. O documento exige a fidelidade de todos os vassallos para

³ Os argumentos do segundo e terceiro item deste artigo estão desenvolvidos como mais detalhes no livro *Rousseau e a educação* (2008). Agradeço à Editora Autêntica a cessão do direito de usar partes deste livro no presente artigo.

com os monarcas católicos e admoesta para que ninguém se desvie do princípio fundamental para a felicidade, qual seja, que o rei recebe a sua autoridade de Deus. E continua: “Para a mais exata observância deste católicos princípios reproduzimos a proibição de todos e quaisquer livros e papéis e de qualquer doutrina que exerça influência e coopere de qualquer modo à independência, e insubordinação às legítimas potestades, seja renovando a heresia manifesta na soberania do povo, segundo o dogmatizou Rousseau em seu Contrato Social e ensinaram outros filósofos” (Lewin, 1980, p. 145) .

O fato de o Santo Ofício da Inquisição ter que vir a público, reafirmando o poder do rei como direito divino e denunciando a heresia da soberania do povo, com menção explícita do *Contrato social* de Rousseau, é, em si, prova de que as suas idéias circulavam em alguns meios causando apreensões e mal-estar à medida que alimentavam sonhos de liberdade. Num discurso na Constituinte da Bolívia, em 1826, o *Contrato Social* serviu para defender o lugar dos indígenas: “A questão do pacto social não é outra coisa que o desejo de felicidade, em função do que os homens consentiram em formar uma força pública, que os defenda a todos, e em nomear magistrados para que garantam seus direitos: de sorte que os indígenas não participam de todos os bens da sociedade, o pacto com respeito a eles será nulo e de nenhum valor. Igualmente, se tem sancionado que a soberania reside no povo e este povo é composto por todos os bolivianos, sendo que são indígenas pelo menos dois terços destes” (Id., p. 124).

No mesmo país, dois séculos depois, Franz Tamayo (1878-1956) critica a pedagogia inspirada em Rousseau por criar um aluno abstrato, que não era encontrado em lugar algum. Cibia desenvolver uma ideia mestra para a educação na Bolívia e esta seria encontrada na resposta à pergunta “O que se deve fazer do boliviano?” Isso seria conseguido ao despertar e organizar as energias do povo. A educação geralmente vê o aluno como selvagem e primitivo e faz um trabalho de abafamento dessas energias. Eis o que deveriam fazer as escolas: “O que tem que fazer é justamente um trabalho contrário; tem que despertar a vontade adormecida e a energia latente; tem que incitar a personalidade como a um felino hipnotizado e já agonizante” (Tamayo, 1975, p. 222). É um dado interessante que mostra diferentes leituras de Rousseau, às vezes em épocas diferentes, outras vezes na mesma época.

Sabe-se também que Simon Bolívar (1783-1830) havia lido Montesquieu, Rousseau e outros pensadores da época.⁴ Estudos revelam, ao mesmo tempo, falta de clareza quanto ao papel e ao tipo de Estado que os libertadores pensavam em implantar e qual o real papel que o povo deveria desempenhar em suas novas pátrias. Conforme uma citação do próprio Bolívar: “O sistema federal, embora seja mais perfeito e o mais capaz de proporcionar a felicidade humana em sociedades, é, não obstante, o mais oposto aos interesses de nossos nascentes Estados. Falando em geral, nossos cidadãos ainda não estão com aptidão de exercer por si mesmos, e amplamente, os seus direitos, porque carecem das virtudes políticas que caracterizam o verdadeiro republicano; virtudes que não se adquirem de governos absolutos, onde se desconhecem os direitos e os deveres dos cidadãos.”⁵ Ou seja, a mesma ideia de imaturidade do povo para o exercício da cidadania que depois foi usada por várias gerações de ditadores e continua presente na ação política de muitos governantes.

Também esta contradição pode ser um eco do pensamento de Rousseau. No contrato social, ao mesmo tempo em que visualiza como sociedade ideal aquela em que os cidadãos discutem e decidem as suas questões à sombra de uma árvore, Rousseau manifesta desconfiança em relação ao povo, ao menos nas condições em que se encontra. Conclui que “se existisse um povo de deuses, governar-se-ia democraticamente. Governo tão perfeito não convém aos homens” (Rousseau, 1983, p. 86). São os limites do seu princípio de tomar os homens como são e as leis como podem ser.

Além disso, deve ser levado em conta que a formação dos estados nacionais na América Latina se deu de maneira muito distinta dos países onde surgiu a discussão do contrato social com Hobbes, Locke e Rousseau. Nestes países, a experiência feudal favoreceu a concepção contratualista do poder político por haver originado uma multiplicidade de centros de poder. Na América Latina, de modo distinto, era comum um poder centralizado em uma autoridade patriarcal forte. Que tipo de contrato, por exemplo, poderia haver entre um senhor e seus escravos fora do raio da dominação e submissão? Ou dos invasores com os povos originários

⁴ É interessante notar que de 1789 a 1800 não houve nenhuma edição em português ou espanhol das obras de Rousseau. Destacam-se Paris e Genebra, com edições também na Holanda, Alemanha e Inglaterra

⁵ Apud WERTZ, G., *Pensamiento sociopolítico moderno em America Latina*, p. 39. Citado de *Proclamas y discursos del Libertador*, Caracas, 1939.

se até era posta em dúvida sua condição de humanos? Reflexo disso é a precária educação pública na época da emancipação; no caso do Brasil, praticamente inexistente. Pelo contrário, havia o interesse da corte em evitar o alastramento dos ideais iluministas em seu domínio.

Na história do Brasil, dois fatos da época em que Rousseau escrevia seus livros são importantes. Um deles é a expulsão dos jesuítas em 1759 pelo Marques de Pombal e outro é a Inconfidência Mineira, sob liderança de Tiradentes (morto em 21 de abril de 1792). O primeiro tem a ver com a passagem da responsabilidade pela educação às mãos do Estado, como um dever e um direito público, e o segundo com a busca de alternativas políticas que favorecessem a liberdade. Em ambos se sente pulsar as idéias revolucionárias de Rousseau que, por essa época, muitos estudantes da elite brasileira absorviam nas universidades de Portugal e da França.

No início do século XIX, no mesmo período em que a Inquisição condena Rousseau, surgem em vários países da América Latina catecismos de educação cívica que propõem publicamente novas formas de organização política. Defendem o governo republicano e democrático como o melhor porque é o povo que manda através de seus representantes, “é o único que conserva a dignidade e majestade do povo, o que mais se aproxima e o que menos separa os homens de sua primitiva igualdade na qual o Deus onipotente os criou.”⁶ Em diferentes graus e formas o clima do mundo de Rousseau é também o clima de nosso mundo. Mesmo que, como vimos em passagem anterior, fôssemos o outro lado deste mundo, o Sexta-Feira do Robinson Crusóé.

Uma atenção especial merece a relação de Rousseau com Simón Rodriguez, o mestre de Simón Bolívar, chamado por alguns também o Rousseau da América Latina. Parece pouco sustentável a tese de que Simón Rodriguez (1771-1854) tenha seguido o modelo de educação do Emílio para educar o seu pupilo (Durán, 2011). No entanto, outras semelhanças até mais fundamentais parecem indiscutíveis. Cito de um estudo de Maldonado García (2010):

Sostenemos que así como Rousseau se introdujo en la modernidade europea, lo propio harán Simón Rodriguez y su discípulo quienes se

⁶ Apud WEINBERG, G., *Modelos educativos en la história de América Latina*, p. 106. Citado do *Catecismo público para la instrucción de los neófitos o recién convertidos al gremio de la Sociedad Patriótica* (Buenos Aires, 1811). Na obra referida há outros exemplos com conteúdo semelhante.

formaron para la libertad: anduvieron, leyeron, observaron, actuaron y se expusieron; es decir, se atrevieron a salir de su propio tiempo; o lo que es igual, pensaron y actuaron para la modernidad. Rousseau interviene de manera especial en la idea del sujeto educativo y Rodríguez en la idea de hacer de la educación una practica popular y al servicio de la producción. (p. 178)

Rousseau certamente foi moderno, mas ao mesmo tempo fazia críticas à modernidade que via nascer: ele criticava uma racionalidade fria e calculista e se perguntava sobre o problema da desigualdade entre as pessoas. Preocupava-se com a pouca “utilidade” das ciências e das artes, entre outras questões. Em Simón Rodríguez,⁷ temos o princípio de emancipação moderna, mas não a adesão a uma modernidade transplantada. Sua frase: “Ou inventamos ou erramos” expressa a sua preocupação em criar nessas terras emancipadas outro projeto de sociedade.

ONDE ESTÁ ROUSSEAU HOJE?

A literatura pedagógica, também a latino-americana, é unânime em associar Rousseau com a educação infantil, com o deslocamento do eixo da relação professor-aluno para o polo do aluno e do eixo ensinar-aprender para o pólo do aprender. São temas que estão no centro de uma revolução pedagógica que ainda não terminou e que talvez nunca termine porque formula perguntas que continuaremos fazendo enquanto fizermos educação. Mas isso não é tudo. Temos em Rousseau importantes impulsos para encarar os paradoxos e contradições de nossa educação e buscar alternativas. Aponto alguns desses impulsos abaixo.

Uma educação inconforme: Um traço marcante da pedagogia latino-americana é a sua inconformidade; o seu caráter instituinte. Nas últimas décadas, este traço se fez presente de maneira especial na educação popular, uma prática pedagógica que é, por natureza, uma educação iconoclasta e que se realiza de preferência nas margens do instituído.

⁷ Para mais informações sobre Simón Rodríguez e textos escolhidos de suas obras veja *Fontes da pedagogia latino-americana* (Streck, 2010).

Esta pedagogia bebe de fontes autóctones, mas também se insere numa vertente que tem em Rousseau uma fonte importante. Este, como vimos, não faz uma pedagogia adaptada ou domesticada. Ele sonha outra sociedade e outra educação e põe “mãos à pluma” para criá-la. Retrospectivamente podemos, hoje, identificar muitos pontos frágeis e muitos enganos em seu projeto de sociedade e de formação. Mas ele ousou, no seu tempo, criar um não-lugar (uma utopia) de onde fazer a sua pedagogia. O problema está em tentar transformar este não-lugar novamente em morada segura e perene. Esta educação peregrina, que cruza fronteiras geográficas e simbólicas é herdeira de Rousseau.

Em nossa história da educação, é quase impossível não estabelecer conexões entre Rousseau e nomes importantes da pedagogia latino-americana, como José Martí e Paulo Freire. Uma frase como esta, de Martí (1983), poderia ser de Rousseau: “A cruzada que se deve empreender agora é para revelar aos homens sua própria natureza e para lhes dar, com o conhecimento da ciência simples e prática, a independência pessoal, que fortalece a bondade e fomenta o decoro, e o orgulho de ser criatura amável e matéria viva do magno universo” (p. 84). Temas como a crença numa natureza boa, o valor da educação útil e prática, a independência pessoal, a fé na bondade da pessoa e a pessoa como parte de um sistema vivo e vibrante são todos temas bem conhecidos de Rousseau. Sem falar na veemência com que Martí denuncia a perpetuação de sociedades de togas e de alpargatas.

A aproximação com Paulo Freire é ainda mais evidente. (cf. Pitano, 2004; Volpe, 1973). O último livro deste educador brasileiro teve o título – estranho e extemporâneo para alguns – de *Pedagogia da Autonomia* (1996). Como falar de autonomia numa época em que se acredita antes no fim da história, das utopias, das ideologias e dos sujeito? O que Paulo Freire faz é ressignificar a ideia de autonomia dentro de uma visão pós-moderna da própria modernidade. Isso fica bem expresso, por exemplo, nesta frase: “Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (p. 30). Ou seja, há um sujeito que pensa e, mais do que isso, procura pensar certo, mas faz isso a partir de verdades que são historicamente construídas e validadas.

Esta educação inconforme pode estar em toda parte, mas é nas margens que ela parece ter o seu *habitat* original porque é a partir das necessidades

concretas que a sociedade se reinventa. Os nobres e o clero queimaram os livros de Rousseau porque sentiram a ameaça que o cidadão Emílio e a cidadã Sofia, bem educados, poderiam representar para o regime de privilégios que os sustentava. Martí foi morto em combate pela emancipação de Cuba e se transformou no grande inspirador da revolução cubana. Paulo Freire foi forçado a um exílio de quinze anos onde, paradoxalmente, suas ideias encontraram muito chão fértil nos movimentos de libertação que se espalhavam pelo mundo.

Outros sujeitos pedagógicos: O panorama educacional revela hoje uma enorme complexidade. A colocar Emílio como o educador do próprio Rousseau, abrem-se as portas para outras compreensões do sujeito educativo. Por exemplo, Marx poderá dizer mais tarde que quem deverá educar o educador é uma classe social, o proletariado. Hoje talvez pudéssemos ver este sujeito não num lugar fixo, mas imbricado no próprio movimento da sociedade. Essa *sociedade de movimento* se conforma, sobretudo através das manifestações de múltiplas questões específicas (Rucht, 2001). Ao contrário dos tradicionais movimentos sociais dedicados a uma grande causa, temos hoje alianças pontuais que utilizam o protesto como sua principal arma. Muitos desses movimentos se utilizam das mídias digitais, desde a recente “primavera árabe” até os movimentos dos “indignados” na Espanha ou “Occupy Wall Street”, em Nova York.

Rousseau está ali onde se descobrem e inventam novos Emílios e novas Júlias que eduquem a nós, educadores e pesquisadores. Quem sabe desta vez, queiramos que nosso educador seja o Sexta-Feira e não o Robinson. Como diria Enrique Dussel (2000), o anti-Emílio da pedagogia freiriana; não o herói solitário, mas uma subjetividade construída pela intersubjetividade da comunidade das vítimas de uma sociedade não menos perversa do que a do tempo de Rousseau.

Outras racionalidades: Do meio das luzes, Rousseau faz da própria razão e suas razões um tema de debate. Ele combate o mito de que a razão precisa ser fria, sem alma e sem corpo. Este tipo de razão, se existe, é capenga porque lhe falta uma das pernas. Ele coloca essas belas palavras na carta de Milorde Eduardo: “Um coração íntegro é, confesso-o, o porta-voz da verdade, aquele que nada sentiu nada sabe aprender, apenas flutua de erro em erro, apenas adquire em vão saber e estéreis conhecimentos porque a verdadeira relação das coisas com o homem, que

é a sua principal ciência, permanece sempre escondida para ele. Mas não estudar também as relações que têm as coisas entre si, para melhor julgar aquelas que têm conosco, significa limitar-se à primeira metade da ciência” (Rousseau, 1994, p. 454).

Voltamos hoje a valorizar a primeira metade da ciência. A reação dos alunos mostra que a escola não é um lugar tão mais desejado que no tempo de Rousseau e que Pestalozzi, nos passos de Rousseau, viria a denunciar como máquinas de torturar os corpos e asfixiar as mentes das crianças. De solução para os problemas da sociedade a escola tende a se tornar cada vez mais parte de seus problemas, quando não origem como alguns críticos querem. São racionalidades (e sentimentalidades) que resistem a ser aprisionadas e padronizadas. Diria que Rousseau está presente quando e onde se procura ver o aprender como a grande possibilidade de nos tornarmos humanos, em toda a sua amplitude e radicalidade. E isso está para muito além do que se procura fazer da escola de hoje.

Se as racionalidades são distintas entre as pessoas e culturas, elas também o são na própria pessoa. Um dos fascínios do Emílio está na ousadia de imaginar a educação de uma pessoa, em todas as áreas, do nascimento aos 20 anos de idade. Aos nossos olhos acostumados à segmentação da vida isso parece impossível. Entendemo-nos como professores de educação infantil, ou de geografia. Pesquisamos sobre juventude ou sobre gênero. Rousseau nos desafia a ver a criança na criança e o homem no homem, mas também o homem na criança e a criança no homem. A felicidade é construída no hoje, mas ela tem como referência a vida toda.

REFERÊNCIAS

COLLETTI, Lucio. From Rousseau to Lenin: Studies in Ideology and Society. New York: Monthly Review Press, 1972.

DAME, Frederick William. Jean-Jacques Rousseau on Adult Education and Revolution. Paradigma of Radical, Pedagogical Thought. Frankfurt am Main: Lang, 1997.

DURÁN, Maximiliano. La supuesta influencia de Rousseau en el pensamiento de Simón Rodríguez: la “tesis del Emílio”. Iberoamericana. Año XI, Junio de 2011, n. 42. P. 7-21.

DUSSEL, Enrique. Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

EDWARDS, Anne Michaels. Educational Theory as Political Theory. Aldershot: Avebury, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEWIN, Boleslao. Rousseau em la independencia de latinoamerica. Buenos Aires: Depalma, 1980.

MALDONADO GARCÍA, Miguel. Robinson Crusoe, Rousseau y Simón Bolívar. *Revista Colombiana de Educación*. N. 59, 2. Semestre de 2010. Bogota (Universidad Pedagógica Nacional). P. 167-186.

MARTÍ, José. Nossa América. São Paulo: Hucitec, 1983.

MILLS, Charles W. The Racial Contract. New York: Cornell University Press, 1997.

PATEMAN, Carole. The Sexual Contract. 11. Ed. Stanford: Stanford University Press, 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Do contrato social; Ensaio sobre a origem das línguas; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; Discurso sobre as ciências e as artes. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores)

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou Da educação. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Júlia ou a nova Heloísa. São Paulo: Hucitec, 1994.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Os devaneios do caminhante solitário. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.

PITANO, Sandro de Castro. Educação e Política em J-J Rousseau e Paulo Freire. Pelotas: Seiva, 2004.

RUCHT, Dieth. Sociedade como projeto – projetos na sociedade: sobre o papel dos movimentos sociais. Civitas. Ano 1. nº1. Porto Alegre, Edipucrs. Junho 2001. p .13-28.

SERRES, Michel. O contrato natural. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1991.

STRECK, Danilo R. Educação para um novo contrato social. Petrópolis: Vozes, 2003.

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

STRECK, Danilo R. (Org.) Fontes da pedagogia latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TAMAYO, Franz. 3. ed. Creacion de la Pedagogia Nacional. La Paz: Biblioteca del Sesquicentenario da República, 1975.

VOLPE, Galvano Della. Rousseau e Marx a liberdade igualitária. Lisboa: Edições 70, 1973.

WEINBERG, Gregorio. Modelos educativos em la historia de América Latina. Buenos Aires: AZ, 1995.

WERTZ, Nikolaus. Pensamiento sociopolítico moderno en América Latina. Caracas: Nueva Sociedad, 1995.

Danilo R. Streck é professor titular e doutor em Educação e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS. Publicou, entre outras obras, Rousseau e a Educação Autêntica, (2008) e Educação para um novo contrato social (Vozes, 2003). Possui experiência na área de Educação, pesquisando principalmente os seguintes temas: educação popular, educação e exclusão social, mediações pedagógicas e processos participativos. É editor da Revista International Journal of Action Research.