

**Educação, crítica social e colonialismo: Rousseau e as perspectivas formativas atuais**

*Education, social critique and colonialism: Rousseau and current formative perspectives*

Ronzelene Nazaré Souza de Lima  
**Escola de Aplicação da UFPA (EAUFPA)**  
Belém-Brasil  
Damião Bezerra Oliveira  
**Universidade Federal do Pará (UFPA)**  
Belém-Brasil

**Resumo**

O nosso objetivo ao relacionar Rousseau e as novas formas de crítica social e pedagógica decorre da incorporação de uma nova variável nesse debate, que é exatamente a questão relativa ao colonialismo praticado por nações europeias, sobretudo na África e nas Américas. É que Rousseau, além de ser um autor clássico em questões de política e educação, foi o primeiro filósofo a contrariar a mentalidade iluminista que projetava a expansão mundial da ideia de razão ocidental e via nos povos originais da África e América uma espécie de déficit cultural que precisava ser superado. Para isso, o domínio sobre esses povos não poderia ser apenas físico e econômico. Era necessário que os colonizados reconhecessem a pretensa superioridade, adotando a mesma ideologia. E é aí que entra a educação como meio formador, aproximando as críticas de Rousseau e as que hoje são feitas, por exemplo, por Ramón Grosfoguel.

**Palavras-chave:** Rousseau; Educação; Colonialismo

**Abstract**

Our goal in relating Rousseau and the new forms of social criticism and pedagogical, results from the incorporation of a new variable in this debate, which is the question related to colonialism practiced by European nations, especially in Africa and the Americas. Rousseau, in addition to being a classic author in matters of politics and education, was the first philosopher to contradict the Enlightenment mentality that projected world expansion of the western idea of reason and saw in the original peoples of Africa and America a kind of cultural deficit that needed to be overcome. For that, the domain could not be just physical and economic. It was necessary for the colonized to recognize the alleged superiority, adopting the same ideology. Then comes education as a formative means, approaching the criticisms of Rousseau and the ones that are made today, for example, by Ramón Grosfoguel.

**Key words:** Rousseau; Education; Colonialism

## **Introdução**

Quando refletimos sobre os temas que atualmente se destacam no âmbito da educação e das teorias ligadas à pedagogia, notamos que além da ênfase ao que damos o nome de “crítica social”, por meio da qual inúmeras questões referentes aos processos formativos são redimensionadas e avaliadas em vista de suas implicações políticas e até mesmo econômicas, foi-se introduzindo, gradativamente, uma dimensão ainda mais ampla nesse crítica, qual seja, aquela em que entra também em jogo as diferenças e as interferências entre culturas. Todo aquele que esteja atento às tendências em voga nos estudos realizados sobre o fenômeno educacional há de observar como novos paradigmas são extraídos das reflexões acerca das condições sociais específicas em quem vivem as pessoas de países e regiões do mundo consideradas periféricas. Paradigmas que, ao restituírem as identidades e a autonomia cultural usurpadas por séculos de ocupação forçada das Américas, da África e da Ásia e Oceania, põem em questão, de modo radical, as crenças no conhecimento e na forma de orientar a educação em áreas distantes da Europa e do modo europeu de viver e conceber o mundo.

Como escreve Franco Cambi ao tratar dos movimentos na pedagogia quando da passagem do século XX ao século XXI, “no limiar do ano 2000, o universo da pedagogia se mostra como que envolvido numa complexa fermentação, atravessado por impulsos radicais” (CAMBI, 1999, p. 641). Entre esses impulsos, podemos dizer hoje, a propensão à autocrítica, quando ela é feita pela raiz, tem conduzido, nos centros não-europeus, à consciência de que os modelos herdados da velha colonização desencadeada com as grandes navegações exigem uma reflexão cuidadosa e um certo distanciamento. Caso contrário, como de hábito, introjetamos e acabamos por aceitar tais modelos como se fossem eles naturais; não nos damos conta de que nos foram impostos e chegamos mesmo a esquecer a violência que lhes deu a forma e os acompanha ainda nos nossos dias de “independência”, em tempos, aparentemente, pós-coloniais.

Existem estudos, como o que nos é apresentado por Adélia Miglievich-Ribeiro, que visam recuperar o que ela chama de “linhagem crítica do pensamento latino-americano”, linhagem esta composta basicamente por duas referências principais. Uma delas é a conhecida teologia e filosofia da libertação, que tem como figura central Enrique Dussel; sendo a outra marcada pelo esforço de um grupo de intelectuais em conceber uma perspectiva para a abordagem dos problemas sociais e culturais na América Latina que

pudesse ser “autônoma e anti-imperialista” (MIGLIEVICH-RIBEIRO, p. 73), como, aliás, tenta fazer, diz a autora, Darcy Ribeiro. Sem dúvida alguma, essa “linhagem crítica” regional é indissociável das lutas contra a colonização ocorridas na África e na Ásia, fenômeno que foi se intensificando desde a queda ou enfraquecimento das monarquias imperialistas com o fim da primeira guerra mundial.

Mas essa perspectiva crítica pós-colonial que se abre para uma visão avaliativa da cultura, tem dois momentos: primeiro, o da investigação do que nos condiciona pelo fato de simplesmente vivermos uma época regida pela ciência e pela economia que transforma tudo em mercadoria, e, o segundo momento, em que não se trata apenas de problemas que ocorrem no interior de uma cultura assim descrita, mas de conflitos entre culturas, em que uma delas se torna hegemônica e pretende indicar os rumos segundo os quais deve ser conduzida a vida de toda a humanidade. Podemos notar o primeiro momento naquilo que os membros da Escola de Frankfurt chamaram de indústria cultural, mas, para o segundo momento, a referência é mais abrangente e envolve todos aqueles que, em um mundo globalizado, procuram recuperar, ainda que parcialmente, a identidade que era própria de povos que foram dominados e colonizados por governos e grupos europeus. Esses povos, originariamente, nada tinham em comum com o que vinha orientando o desenvolvimento da cultura europeia desde o Renascimento, ou seja, a ideia de dominação da natureza para explorá-la e a transformação de homens em meros consumidores de produtos dessa dominação. Fato histórico que, como sabemos agora, uniu ciência e indústria. Todos os povos não-europeus, exatamente porque não compartilhavam esse tipo de concepção de mundo, passaram a ser tratados como culturalmente infantilizados, precisando, então, ser tutelados. Isso levou a que se desenvolvesse uma política colonialista em que as estratégias educativas deveriam ter o seu papel de colaboração, alterando mentalidades e imprimindo nas pessoas uma ideologia que lhes era estranha e alienante.

Nossa intenção é mostrar que quando esse processo de exploração econômica dos povos não-europeus que vai, aos poucos, se organizando em termos de dominância cultural e ideológica, torna-se explícito e até mesmo cínico, encontramos uma voz divergente oriunda do próprio meio em que essa violência é gestada e pretensamente justificada. Essa voz, ainda que a consideremos ambígua, se personifica na figura de um filósofo que é, ao mesmo tempo, um grande pensador político e pedagogo exemplar, duas características que consideramos

necessárias para entender as tendências atuais da reflexão militante, que cada vez mais se sobressai nas antigas colônias europeias. Nossa proposição é que quem, modernamente falando, melhor entendeu a ligação entre educação como estratégia para moldar mentalidades, e os interesses particulares do Estado, foi Jean-Jacques Rousseau. Isso devido ao fato de que ele não foi apenas um pedagogo e filósofo da política europeia. Ele foi, também, nossa primeira referência quando se trata de pensar uma reação à ideia de que as regiões do mundo que estavam fora do viés cultural europeu deveriam, necessariamente, ser integradas e dominadas por sua perspectiva de “progresso” civilizatório. A tese de Rousseau em seu *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* é que as nossas diferenças naturais não podem ser convertidas e elevadas a um estado de direito, o que historicamente sempre tem conduzido à legitimação da dominação dos mais fortes, quer física, quer tecnologicamente. Ele contesta, também, uma evolução natural e universal da cultura, como se, mais cedo ou mais tarde, todos devessem se equiparar à condição de vida europeia. Nesse sentido, parece correta a síntese da perspectiva histórica rousseauiana realizada por Paul Arbousse-Bastide, quando este afirma que: “A via que a humanidade tomou resulta, na realidade, de fatos contingentes” (ARBOUSSE-BASTIDE, 1978, p. 213), e tudo depende de nossas escolhas e arbítrio.

A nosso ver, essa desnaturalização da ideia de progresso e de cultura é algo da maior relevância nas tendências atuais das correntes pedagógicas desenvolvidas em regiões antes dominadas pelas metrópoles europeias. E o nosso objetivo é relacionar esse novo horizonte de crítica que emergiu no espaço do debate sobre educação a um pensador e pedagogo europeu tido como uma figura excêntrica e estranha em sua época, chamada de século das luzes, justamente porque ele se contrapunha a um projeto expansionista e de mando forçado que fazia da eficácia da ciência e da técnica um modelo a ser imposto a todas as culturas. Esse modelo, como podemos ver em Francis Bacon e seu *Novum organum*, tem como intenção dominar tanto a natureza quanto os homens, transferindo às sociedades os padrões de controle que a ciência desenvolve. Nossa hipótese, portanto, é que a reação de Rousseau à ciência como forma preponderante de usarmos nossa inteligência, bem como sua visão particular da vida dos povos que se encontravam em lugares antes desconhecidos aos europeus, faz dele uma importante chave para interpretar as questões que interessam atualmente às pesquisas pedagógicas e suas projeções de novas perspectivas formativas, fora do escopo progressista e determinista dos colonizadores.

## 1 – Cultura e educação na ótica de Rousseau

Costuma-se dizer que o projeto que regula o movimento iluminista moderno tem como ideal a ser realizado a universalização da compreensão da natureza da civilização e, evidentemente, do homem, na medida em que este, além de um ser dotado de inteligência, se revela enquanto ser social, histórico e político. Um animal, por assim dizer, que encontra nos contextos de convivência com os seus semelhantes os estímulos para dar sempre mais um passo no uso de sua razão. Por este motivo, grandes representantes do iluminismo, entre eles Voltaire, defendiam que todos os homens deveriam ser educados segundo parâmetros científicos, o que os preservaria da nefasta influência de preconceitos, quer estes fossem de natureza teórica, moral ou política. Mas, o pior deles a ser prevenido pela ciência era o preconceito de origem religiosa. Em suas *Cartas inglesas*, a de número quatorze, na qual faz elogios a Descartes e, principalmente, a Newton, devido as transformações que eles produziram em nossa compreensão do mundo, Voltaire escreve:

Descartes deu a visão aos cegos e estes viram os enganos da Antiguidade e os deles. A estrada aberta por ele tornou-se imensa (...) hoje, todos os compêndios das academias da Europa não chegam a ser um começo de sistema. Aprofundando-se o abismo, viu-se que é infinito. Trata-se de ver agora o que o Sr. Newton cavou nesse precipício. (VOLTAIRE, 1978, p. 25).

Como sabemos, o século XVIII tinha essa esperança de que todas as grandes revoluções na cultura mundial deveriam ter enquanto modelo obras como o *Discurso do método*, de Descartes, e os *Princípios matemáticos da filosofia da natureza*, de Newton, sendo que a Europa era vista como o grande centro emanador dessa nova perspectiva cultural que haveria de unir toda a humanidade na mesma compreensão do que é pensar corretamente e viver em harmonia.

Novamente, o primeiro grande pensador a destoar dessa visão otimista e universalista acerca do futuro, portanto, sobre a história vindoura e progressista da humanidade, foi Jean-Jacques Rousseau. Ele pôs em questão tanto a visão científica do racionalismo e do empirismo europeu moderno quanto a perspectiva antropológica e cultural que se tinha à época. Para Rousseau, essas questões de ordem epistemológica e teórica que nos ofereceram tantos paradigmas artificiais devem ser antecedidas por outras muito mais relevantes, como conhecer melhor nossa própria natureza fundamental e nossa existência como seres sociais, orientados moral e politicamente. Em razão de colocar a ciência em segundo plano frente à

vida concreta dos homens, Rousseau foi rotulado como um irracionalista, como um defensor da vida selvagem ou primitiva. Só para atizar a lembrança, Rousseau foi quem mais enfaticamente desnaturalizou a discussão em torno da desigualdade e do exercício da autoridade de alguns homens sobre a maioria, injustiça que era justificada (“explicada”) tanto nas obras de uma parcela de seus contemporâneos quanto na tradição mais antiga. Essa é a razão de ele afirmar que decidiu analisar a fonte da desigualdade entre homens pondo “de lado, pois, todos os livros científicos”, isso porque, segue ele, “só nos ensinam a ver os homens como eles se fizeram” (ROUSSEAU, 2011, p. 125), tomando o efeito que observamos nos fatos sociais e culturais como se eles fosse a causa, o fundamento da realidade. Rousseau denuncia essa inversão. Em *Do contrato social*, ele reforça essa ideia da má compreensão da natureza da cultura humana e de como tal ignorância produziu, em alguns “pensadores”, teorias equivocadas que apenas reforçavam preconceitos que são incutidas em nós tendo em vista a aceitação de uma condição que é historicamente imposta aos indivíduos, justificando isso com argumentos falaciosos, embora aparentemente corretos por levarem em conta fatos reais. É como se acontecimentos provocados pelos homens dominados por interesses mesquinhos fossem equivalentes aos fenômenos que ocorrem na natureza. Assim, eles como que dizem: se tais coisas existem, então, o mundo é assim mesmo, e pronto! Referindo-se a Grotius e sua tese exposta em *Direito da paz e da guerra*, quando este autor discorre a respeito da escravização dos vencidos, Rousseau faz o seguinte comentário: “Sua maneira mais comum de raciocinar é sempre estabelecer o direito pelo fato. Poder-se-ia recorrer a método mais consequente, não, porém, mais favorável aos tiranos” (ROUSSEAU, 2011, p. 353).

Como escreve Lourival Gomes Machado em nota que fez para essa passagem citada, a obra de Grotius, que Rousseau leva em consideração, “mantinha inabalável seu prestígio já secular” (MACHADO, 1978, p. 24) como jurisconsulto, portanto, *Direito da paz e da guerra* era considerado como um livro de fundamentação científica e jurídica. Mas como levar a sério esses “livros científicos”? Como não os pôr de lado se sabemos que, na verdade, os homens escravizados em função da derrota na guerra não nasceram escravos e que, sobretudo, estavam lutando exatamente para se manterem tão livres como eram antes? Foi, sustenta Rousseau, o uso da força que “fez os primeiros escravos” (ROUSSEAU, 2011, p. 353). E aqui, segundo o genebrino, mesmo Aristóteles se equivocou, afinal, ainda antes de Hobbes e Grotius, foi ele que “também dissera que os homens em absoluto não são naturalmente

iguais, mas nascem uns destinados à escravidão e outros à dominação” (ROUSSEAU, 2011, p. 353).

É fácil de perceber o que acontece às pessoas que são “educadas” tendo essas teses como princípios. E, como sabem os leitores de Rousseau, em seu tratado pedagógico intitulado *Emílio, ou da educação*, há uma preocupação muito grande, para não dizer absoluta, em evitar que o personagem em formação seja influenciado por esse tipo de teoria que quer apenas dar uma justificativa aos descaminhos históricos da sociedade ao invés de buscar a via correta para a humanização dos homens: qual seja, sua passagem da animalidade à cultura e civilidade. Ora, se é necessário, como admite até mesmo Thomas Hobbes, que essa mudança da condição natural de vida para a condição social ocorra, e caso, evidentemente, queiramos, de fato, entender a organização do Estado e a submissão legítima dos homens às leis instituídas, então isso tem que querer dizer, como consequência, que “homem algum tem autoridade natural sobre seus semelhantes e que a força não produz qualquer direito” (ROUSSEAU, 2011, p. 355). Assim, do ponto de vista social, nenhum homem é superior ao outro, nenhuma sociedade é superior à outra, e, logicamente, nenhuma cultura o é. E o que os indivíduos, ao associarem-se, decidem fazer das suas vidas em comum acordo, criando convenções e regras de convivência em função de seus interesses, é essa deliberação que deve, segundo Rousseau, legitimar toda a autoridade e imposição de leis entre os homens. Sem essa avaliação, sem essa crítica criteriosa, sem a desnaturalização de tudo que os homens fazem tendo em vista suas aspirações culturais, as ideias que eles aprendem, seja na escola formal seja informalmente, alimentam a desigualdade e a violência (o uso da força física) como base das relações sociais e da autoridade que dispõe, ainda que momentaneamente, do poder de impô-las.

Rousseau deixa bem claro em suas análises no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, que se por natureza somos diferentes uns dos outros em razão de não termos as mesmas forças e habilidades inatas, sejam elas físicas ou intelectuais, a entrada do homem no domínio da cultura e da civilização não só não eliminou, historicamente falando, essas diferenças, como as reforçou e legitimou. Por isso que Rousseau escreve:

Concebo, na espécie humana, dois tipos de desigualdade: uma que chamo de natural ou física, por ser estabelecida pela natureza e que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito e da alma; a outra, que se

pode chamar de desigualdade moral ou política, porque depende de uma espécie de convenção e que é estabelecida ou, pelo menos, autorizada pelo consentimento dos homens. Esta consiste nos vários privilégios de que gozam alguns em prejuízo de outros, como o serem mais ricos, mais poderosos e homenageados do que estes, ou ainda por fazerem-se obedecer por eles. (ROUSSEAU, 2011, p. 131).

Embora Rousseau, por ser um filósofo no mais elevado sentido do termo, seja sim um universalista, quer dizer, milite em suas obras pelo fim do tratamento diferenciado e discriminatório dos homens, de modo a que estejam todos, por viverem em sociedade, sob as mesmas regras, está claro, na citação acima, que encontramos nele o reconhecimento de que, há entre nós, diferenças naturais, próprias, e que isso deve ser levado em consideração no estudo do homem e das sociedades. Por isso mesmo, existem muitos especialistas que chegam a considerar Rousseau um representante do pensamento individualista burguês, dando como exemplo o fato de ele, em *Emílio, ou da educação*, propor uma teoria pedagógica em que o aluno tem seu processo de formação pessoal fora de toda influência da educação pública. Após uma severa e negativa avaliação da educação de seu tempo, o filósofo afirma: “Resta enfim a educação doméstica” (ROUSSEAU, 1999, p. 13), ou seja, aquela que tem como modelo, apenas, um mestre e um discípulo diante dele.

Mas há um motivo para isso, pois essa afirmação é antecedida de uma crítica, uma vez que Rousseau nos fala de uma sociedade que, já sendo desigual, dissemina espontaneamente uma ideologia em que esse estado de coisa, a desigualdade, é aceita e considerado natural, tanto que é, como já dissemos, um fato que se impõe a nós até hoje. Rousseau busca um distanciamento dessa mentalidade, corrigindo a forma como essa tese é apresentada sem a devida crítica, com sua mera aceitação devido ao reconhecimento de uma autoridade para ensinar-nos concepções da natureza humana que são, na verdade, contraditórias, como é o caso da escravidão “natural”. É assim que Rousseau procura evitar a homogeneização na formação de seu aluno imaginário, ainda mais que isso se agrava em se tratando de uma sociedade e uma cultura já amplamente corrompidas. Essa preocupação do filósofo de Genebra talvez seja algo de análogo àquilo que Herbert Marcuse chamou de homem unidimensional, massificado, já que não é capaz de refletir por conta própria sobre si mesmo e sobre a sociedade em que vive.

Por isso, na verdade, o que Rousseau parece buscar é um equilíbrio entre nossas diferenças e o que poderia ser de interesse comum entre nós, afinal é isso que pode justificar a necessidade e o desejo de associação que transforma meros indivíduos em cidadãos. Daí Robert Derathé, um dos seus mais respeitados intérpretes, escrever o seguinte:



Se no *Discurso sobre a desigualdade*, Rousseau retrata o desenvolvimento da razão na espécie, no *Emílio* ele descreve esse mesmo desenvolvimento considerando o homem individual, porque a faculdade de se aperfeiçoar ‘reside entre nós tanto na espécie quanto no indivíduo’. (DERATHÉ, 1948, p. 20).

Isso é verdade, uma vez que é confirmado na própria citação do texto escrito por Rousseau. Mas não podemos esquecer que o personagem Emílio estuda isoladamente, embora o objetivo de seu preceptor seja prepará-lo para viver em sociedade e no mundo, tanto que faz parte de sua formação viajar e conhecer diferentes sociedades. Assim, se Emílio aprendeu a refletir, ele pode comparar as pessoas e as leis sob as quais elas vivem, de modo a que, como diz a obra de Rousseau, escolher o melhor lugar do mundo para viver e constituir família. Portanto, o fim dessa formação, dessa educação, é social e, por isso mesmo, político. Em *Educação e emancipação* podemos reconhecer, nas palavras de Adorno, o espírito do tipo de ilustração que Rousseau representa, uma vez que o homem como animal social e político é, digamos, a referência e modelo da questão relativa à importância da educação crítica para a sociedade. Em sua conversa com Becker, Adorno diz:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*. Isso seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política (ADORNO, 2000, p. 141)

A forte ligação que se dá no pensamento de Rousseau entre a educação, o estudo sobre a origem da desigualdade e a proposta de um pacto político verdadeiramente republicano, passa por esses pontos que Adorno chama de “concepção inicial de educação”, afinal é aí que se mostra o seu objetivo: preparar a pessoa a ingressar conscientemente na vida social e política, ou, fazer do indivíduo um cidadão. Logo, a verdadeira consciência é a consciência social e cultural, para quem vive sob algum regime estatal. E como sabemos, Adorno pertence a um grupo de filósofos sociais conhecido como “Teoria crítica”, que se contrapõe, como Rousseau, à concepção tradicional de teoria que, como queriam os iluministas do tipo de Voltaire, viam na ciência e não na consciência política, inicialmente, a solução para os problemas da humanidade. Mas a teoria crítica mostra justamente que as pesquisas são um produto do trabalho social, daí serem estimuladas pelo Estado, de acordo com seu interesse. Ora uma sociedade justa deverá de se propor fins educacionais que haverão de beneficiar a todos e não à indústria e ao lucro, que só fazem radicalizar as

desigualdades. O que Rousseau não quer para seu Emílio é a formação da “falsa consciência”, a acomodação, a resignação que vem do desconhecimento da natureza social da humanidade. Em sociedade, o que vale mais é sua dignidade de cidadão, de membro ativo de um Estado organizado pelo interesse comum. Por isso, sem crítica social não há boa educação e boa formação da pessoa e do cidadão. Esse é o “para quê” da educação para Adorno, mas, antes dele e contra a corrente mais forte de sua época, para Jean-Jacques Rousseau.

Rousseau entende que a base da sabedoria pedagógica é a própria natureza e sua forma de desenvolvimento, e não nossos preconceitos culturais. Isso exige que respeitemos, sim, as diferenças entre os indivíduos e entre as culturas, afinal, forma-se, primeiramente, o homem, e só depois o cidadão, sendo que cada um deles emerge no interior de uma comunidade específica, em um canto qualquer do globo. Quem não compreende isso não se apercebe, no homem, nem de sua individualidade nem de sua vida como membro de uma cultura. A preocupação de Rousseau em diferenciar o homem natural e aquele submetido a condições culturais determinadas vem da necessidade de mostrar que, dependendo do contexto em que nós nos desenvolvemos – o que envolve a geografia do nosso ambiente, o clima e uma série de determinações externas para a nossa existência –, a nossa educação há de assumir uma forma particular que não se repete facilmente em outras áreas do mundo. Necessidades diferentes dos homens, na Europa e na Ásia, por exemplo, fazem com que as soluções para a forma como se organizam os povos e as nações sejam igualmente distintas.

Embora a nossa espécie seja a mesma, os nossos interesses são diversificados em cada região da Terra, inclusive, o interesse cognitivo. Um indígena contemplando as estrelas não tem as mesmas expectativas que um astrônomo trabalhando em um observatório científico, tanto que o que ambos extraem de suas observações os conduzem a perspectivas de natureza que não se combinam. A nossa inteligência se aplica e se desenvolve de acordo com as exigências de cada lugar ou região em que vivemos. Sobretudo à época Rousseau, era gritante a diferença entre o modo como viam as coisas e conduziam suas vidas um europeu, cheio de estímulos e ambições artificialmente concebidas, e um nativo da Oceania, com uma existência simples, sem os compromissos excessivos e ambições econômicas do chamado homem civilizado. O que diz Rousseau sobre isso?

Quando quiséssemos supor um homem selvagem tão hábil na arte de pensar quanto o dizem os filósofos, quando dele fizéssemos, segundo o exemplo destes, um filósofo, a descobrir por si só as mais sublimes verdades, a construir, graças a conjunto de raciocínios, muito abstratos, máxima de justiça e de razão extraídas do

amor à ordem em geral ou da vontade conhecida de seu Criador; em uma palavra, quando supuséssemos em seu espírito o quanto de inteligência e de luzes que deveria ter (...), que utilidade a espécie tiraria de toda essa metafísica impossível de ser comunicada e destinada a perecer com o indivíduo que a tivesse inventado? (ROUSSEAU, 2011, p. 145).

Como se vê, novamente, Rousseau se recusa a ver o que em sua época era chamado de “homem selvagem” a partir da ótica do europeu. O que notamos neles são visões de mundo e de objetivos de vida inteiramente diferentes. Por isso é tão importante a afirmação de Lévi-Strauss, em uma conferência proferida em 1962, em homenagem aos 250 anos do nascimento do filósofo, quando o antropólogo o define como o fundador da ciência do homem, uma vez que Rousseau não partia de uma visão pré-concebida da nossa natureza, e que, o que é grave, resultava na criação de uma imagem de outros grupos e etnias em que estes eram figurados como seres inferiores e bárbaros. Para Lévi-Strauss, Rousseau teria escrito o primeiro tratado de etnologia ao redigir o *Discurso sobre a desigualdade entre os homens*. O famoso antropólogo defende essa perspectiva em “Jean-Jacques Rousseau, fundador das ciências do homem”. O filósofo de Genebra teria tido muito cuidado em não tratar os povos não-europeus como o faziam aqueles que seguiam procedimentos “cartesianos” em suas reflexões, e a perspectiva com a qual buscava compreender a vida social desses povos não seguia o viés com que trabalhavam os moralistas e os colonizadores do século XVIII. Portanto, Rousseau teria imposto a si mesmo aquele distanciamento que o etnólogo moderno adota quando faz considerações sobre culturas que não são como as suas de origem, evitando imaginar interesses e comportamentos estranhos à mentalidade de outros grupos. Isso tudo faz da figura de Rousseau, como, aliás, reconhece-se, algo à parte no ambiente iluminista que, entre nossos contemporâneos, sobretudo não europeus, é tão criticado. E é dessa crítica, insisto, antecipada por Rousseau em um horizonte intelectual proibitivo, que vamos mais diretamente tratar a partir de agora. Com isso, pretendemos mostrar a atualidade de suas reflexões e sustentar que as mesmas, consideradas no todo, dificilmente poderiam ser condenadas por impor aos povos que estavam em processo de colonização, limitações degradantes.

## **2 – Inserção atual da crítica cultural à crítica socio-pedagógica**

Em um artigo intitulado “Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial”, Ramón Grosfoguel defende que a própria ideia de razão, que chagou a nós junto com as práticas de

colonização, seja tomada em uma perspectiva que escape, por assim dizer, ao conceito que dela temos devido a hegemonia da cultura e da civilização europeia. Por sinal, é sob essa ótica que podemos entender o fato de o artigo de Adelia Miglievich-Ribeiro se chamar “Por uma razão decolonial”. De todo modo, a questão apresentada por Grosfoguel, como se depreende do que foi dito, já estava posta desde Rousseau, embora antes encoberta pela forte influência dos benefícios que a ciência, efetivamente, trouxe e traz à humanidade. Mas Grosfoguel, em nossos novos tempos, radicaliza bem mais sua crítica, pondo em dúvida as consequências reais de um aporte teórico “europeizado” quando se busca uma compreensão autêntica das sociedades tidas como periféricas. Para ele, mesmo as censuras à colonização feitas por intelectuais de esquerda na Europa ainda refletem um senso de superioridade cultural, afinal, a maioria deles “continua falando entre eles mesmos e são surdos frente a propostas e projetos políticos descoloniais que assumem perspectivas epistemológicas a partir do Sul Global” (GROSFOGUEL, p. 338).

Pois é exatamente esse tipo de questão que avaliza o distanciamento e mesmo o isolamento intelectual a que foi submetido Rousseau, por seus contemporâneos. Como a contrapartida problemática das conquistas culturais europeias, tais como seus usos na guerra e na degradação do homem e da natureza, ainda não era explícita, o que faz Rousseau em meados do século XVIII é surpreendente, mesmo àqueles que veem nele um porta-voz da burguesia em ascensão. Daí, provavelmente, a grande impressão que sua obra causou em Lévi-Strauss. Como sabemos, em *O pensamento selvagem*, o etnólogo se recusa a reconhecer uma inferioridade e até a falta de capacidade de abstração na forma não europeia de refletir e compreender o mundo. Isso se coaduna com a afirmação de Rousseau quando este nos diz que não temos razão para esperar no “homem selvagem” sistemas metafísicos, que não teriam nenhuma justificativa para isso, dada a forma como vivia e vive. E ainda assim, como escreve Lévi-Strauss: “Cada civilização tende a superestimar a orientação objetiva de seu pensamento” (LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 17).

As necessidades lógicas, nas condições de uma sociedade racionalizada e vigiada burocraticamente, não podem ser vistas como a destinação natural para comunidades em que as relações e exigências são mais espontâneas. Na verdade, cada agrupamento social tem suas exigências e condições próprias, e é impróprio fazer catequeses, quer sejam religiosas, epistemológicas ou sociológicas. Até porque tudo isso vem junto com padrões pedagógicos ou formadores que tendem a tratar como normais mudanças de hábitos culturais que são

impostas por interesses econômicos ou de dominação em geral. Vemos reflexos dessa compreensão em Ramón Grosfoguel quando este escreve: “Sem a globalização de Universidade ocidentalizada, seria muito difícil para o sistema-mundo reproduzir suas múltiplas hierarquias de dominação e exploração global” (GROSFOGUEL, 2012, p. 339). Há, portanto, um fator ideológico altamente relevante desempenhando uma função formadora e emolduradora da consciência nas regiões econômicas e militarmente dominadas, ainda que ele seja encoberto pela suposta neutralidade que acompanharia a objetividade universalista. E para os novos meios formativos em épocas pós-coloniais capazes de radicalizar a luta pela descolonização, é indispensável a imanência da crítica ao eurocentrismo de modo a redimensionar nossa perspectiva de “razão” e impor um diálogo entre o Norte e o Sul, o que nem mesmo as esquerdas do velho mundo parecem conceber: “Existem poucos intelectuais do Norte que, verdadeiramente, se colocam seriamente frente à colonização do conhecimento, a fim de superar o eurocentrismo e se abrir a um diálogo interepistêmico” (GROSFOGUEL, 2012, p. 338).

Daí Grosfoguel tomar a descolonização da razão como um desafio que, por atingir toda a cosmovisão das coisas no interior de culturas diversas, tem implicações teóricas (epistemológicas) mas, sobretudo, práticas (éticas e políticas), quer dizer, nas formas como efetivamente as pessoas orientam sua vida real em todas as perspectivas de suas culturas. Embora seguindo uma orientação que lhe é própria, Rousseau, de fato, foi quem primeiro não apenas aceitou a necessidade de os povos pensarem a partir de suas próprias necessidades, ele deu a essa questão uma fundamentação, além de pôr em questão a ideia moderna de razão. Tanto é que ele foi considerado um estranho entre seus próprios contemporâneos e mesmo entre seus amigos. Sofreu, por exemplo, com os deboches de Voltaire, que via na atitude teórica e moral de Rousseau um retrocesso cultural e civilizatório.

Como a educação é, para Rousseau, indissociável do processo de aculturação das crianças na tradição do seu povo, esse tipo de discussão, feitas as ressalvas devidas, é algo que nos põe no centro da visão crítico-filosófica do autor de *Discurso sobre a desigualdade entre os homens*. Por isso, podemos facilmente mostrar que esse é um aspecto a mais na contribuição de Rousseau para o debate em torno da educação e dos valores sociais e culturais. E que, embora esteja ambientado no século XVIII, portanto, sob condições que hoje a maioria de nós pretende não só compreender como criticar, não podemos deixar de pensar

em uma certa equivalência, em vários pontos, entre sua perspectiva e aquelas que buscam, atualmente, forjar um pensamento latino-americano ou africano.

Um desses pontos em comum é a repercussão política das atitudes que tomamos hoje e em meados do século XVIII, diante de relações injustas. Isso porque, como sabemos a partir da leitura de suas obras, o tema da desigualdade e da diferença é muito caro a Rousseau. O que ele nos mostra é que educar é socializar e socializar é educar, ou seja, integrar os membros das comunidades, sejam elas quais forem, aos padrões de pensamento e de comportamento que interessam à manutenção de sua cultura. Se o “desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos” depende da natureza, é a “educação dos homens”, ou seja, a educação socialmente promovida, que nos ensina a fazer uso de nossas capacidades naturais (ROUSSEAU, 2022, p. 9).

Em seus mínimos detalhes, Rousseau sente as intromissões que podem ocorrer quando o membro de uma cultura quer transpor seus hábitos para comunidades que têm traços próprios e distintos, por mais que isso, supostamente, ocorra com boa intenção. É assim que, em *Carta a D’Alembert*, Rousseau recusa a sugestão de seu amigo quando este diz que a abertura de um teatro de comédias poderia ser útil para a melhoria moral dos cidadãos de Genebra. Rousseau responde que o que é bom em Paris não é, moto contínuo, bom em Genebra, e que esse é “o mais perigoso conselho que se nos pode dar” e contra o qual ele “quer prevenir” o povo de Genebra (ROUSSEAU, 2003, p. 51). Cada comunidade tem suas necessidades, e não é um estrangeiro que há de decidir o que melhor pode determinar o que contribui ou não para o interesse de pessoas com as quais ele não foi formado. E aqui estamos falando de diferenças no seio da Europa.

Sem dúvida, quando essa diferença é enfatizada para além do contexto da civilização europeia, as consequências são ainda mais sérias e radicais do que as denunciadas por Rousseau na carta a seu amigo D’Alembert. Rousseau não só indicou as diferenças entre suíços e franceses, mas entre nativos da Europa e nativos de outras regiões do mundo, de quem tinha notícias via relatos de viajantes. Aqui, apesar de Ramón Grosfoguel ter como proposta a contraposição entre europeu e não europeu, dado que reconhece na cultura europeia um impulso de dominação e hegemonia, como acontece com Lévi-Strauss, também um europeu, Rousseau não pode ser colocado no mesmo *locus* reflexivo de seus contemporâneos. Até porque a denúncia da dominação, da desigualdade e da injustiça é uma bandeira que faz de Rousseau, à vista dos de sua época, um personagem incômodo e

intransigente. Por isso ele foi perseguido política e religiosamente. Na *Carta pastoral de sua graça o arcebispo de Paris*, em que Rousseau foi excomungado, o comentário à obra pedagógica de Rousseau diz o seguinte sobre o filósofo: “Fez-se o preceptor do gênero humano para enganá-lo, o monitor público para desencaminhar todo mundo, o oráculo do século para acabar por perde-lo. Em uma obra sobre a desigualdade das condições, rebaixou o homem ao nível dos animais...” (ROUSSEAU, 2005, p. 220), o que certamente é uma referência ao que Rousseau chamava de “bom selvagem”.

É como se Rousseau fosse, ele mesmo, um não europeu, não cristão, não burguês etc. Trata-se do primeiro crítico contundente da propriedade privada, dando-nos uma espécie de padrão para julgarmos o capitalismo, que tão claramente marca a identidade eurocêntrica, no sentido de ter efeito sistêmico em todos os níveis da vida: econômico, familiar, educacional etc. Para Rousseau, a propriedade individual é a base da relação dominador-dominado que explica a estrutura desigual e predadora da sociedade europeia. É dele e não de Karl Marx a frase que diz: “O verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer, isto é, *meu* e encontrou pessoas suficientemente simples para acredita-lo” (ROUSSEAU, 2011, p. 164). É essa sociedade que precisaria de uma revolução pedagógica, e, para Rousseau, tudo começa repondo o homem em uma outra condição, aquela em que não se vê limitado por ideais de vida tão artificialmente concebidos. Recuando, assim, no tempo e na cultura a fim de entender como se instituiu entre nós a injustiça social e a desigualdade, Rousseau tenta refazer, hipoteticamente, os vários momentos que antecedem a formalização da vida social, isto é, antes da constituição da sociedade “civil”, do Estado administrado. Rousseau, portanto, está sempre apontando como solução para a resolução dos conflitos humanos, mesmo no interior da Europa, um outro horizonte, fora da idiosincrasia dos seus concidadãos.

Se fizermos um esforço autêntico e sincero para entender a proposta de Rousseau em seu *Emílio*, perceberemos que, de modo geral, a visão que ele nos dá dos processos que estão associados à educação é fortemente marcada pela ideia de que tais procedimentos não devem ter por consequência, meramente, o desenvolvimento intelectual daqueles a que ela, a educação, destina-se. Embora a formação da mente seja um ponto que não pode ser contestado, já que a própria sobrevivência das pessoas depende de que elas desenvolvam suas habilidades, não é esse o tipo de orientação pedagógica e, por associação, orientação

política e cultural, que encontramos nas obras do filósofo genebrino. Para Rousseau, a função mais importante e fundamental de todo o processo educativo é a formação do cidadão, pois é por esse meio que cada indivíduo se integra à cultura em que deve viver, mesmo que ele não pense a respeito disso da mesma forma que o faz um europeu. Isso mostra o quanto a preocupação do filósofo, moralista e pensador político, está voltada, antes de tudo, para os aspectos sociais a que a educação está essencialmente ligada. Embora em nossos dias, como resultado de muitos debates em torno dos problemas que envolvem a educação, isso nos pareça algo sobre o que se estabeleceu um consenso, para a época de Rousseau não era de modo algum óbvio, como depreendemos de sua fala ao afirmar no Prefácio de *Emílio*: “Não vejo as coisas como os outros homens”, isso porque: “Apesar de tantos escritos que, segundo dizem, só têm como fim a utilidade pública, a primeira de todas as utilidades, que é a de formar os homens, ainda está esquecida” (ROUSSEAU, 1999, p. 4).

Para Rousseau, como para outros grandes filósofos, a fim de que essa utilidade pública de fato seja alcançada pela educação, é preciso que prestemos atenção na natureza dos homens, ou corremos o risco de nunca obter êxito nesse tipo de tarefa. Rousseau, aliás, mantém-se cético sobre a possível influência de suas reflexões sobre a educação, como mostra a sequência da passagem acima citada, em que se lê: “Meu assunto era totalmente novo após o livro de Locke, e temo muito que continue sendo depois do meu” (ROUSSEAU, 1999, p. 4). Da mesma forma, as pressões externas e mundiais sobre os rumos da cultura, adaptada à indústria, por exemplo, altera e redimensiona a forma como antigas tradições, desenvolvidas à parte de qualquer questão econômica ou processos de poder, evoluem.

Essa questão é uma das que mais preocupam os novos teóricos que tentam reagir à herança e dominância das concepções de mundo dos centros colonizadores, apesar da independência formal e jurídica de que gozam as nações que constituem, principalmente, a América Latina e a África. Esse é o tema do artigo de Luciana Ballestrin em “América latina e o giro decolonial”, em que se defende uma prática tanto epistêmica quanto política para “atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (BALLESTRIN, 2013, p. 89). E vem daí, obviamente, a denúncia de Ramón Grosfoguel, que nos dá a entender que a descolonização do continente africano e latino-americano não implicou mudança de valores, uma vez que os objetivos da civilização europeia permaneceram como uma espécie de obrigação para as ex-colônias, que têm que dar respostas econômicas e até científicas às antigas metrópoles, aliás, sem ter as mesmas



condições financeiras ou acadêmicas. É como se tivéssemos que lidar com um entulho cultural que exige uma grande escavação para que possamos encontrar o solo original e de difícil visibilidade para cada povo colonizado e alienado. Até agora, nossa identidade foi forjada segundo uma ideologia apresentada como incontornável e a que só nos restaria aderir e nos conformar.

Eis aí um ponto que logo é ressaltado em toda teoria responsável voltada aos processos educativos, já que uma percepção crítica da nossa formação conduz invariavelmente à necessidade de reeducar, de criar novos hábitos mentais diante dos quais, muitas vezes, nós mesmos resistimos. Essa dubiedade não é nova. Comentando a educação em seu tempo, Rousseau aponta para o fato de haver nela uma tendência a produzir nas pessoas uma consciência dividida, mal determinada, confusa. Por isso, ele escreve que o próprio homem europeu está sempre:

em contradição consigo mesmo, sempre passando das inclinações para os deveres, jamais será nem homem, nem cidadão; não será bom nem para si mesmo, nem para os outros. Será um desses homens de hoje, um francês, um inglês, um burguês; não será nada. (ROUSSEAU, 1999, p. 12).

Isso tudo está ligado a um certo conformismo que muitos chamam de “realismo”, repetindo *ad infinitum* procedimentos que não nos levam a lugar nenhum, já que deixam nas mãos de outrem o que depende de nós planejar e realizar. É em nome da mudança de uma mentalidade imposta tendo em vista a manutenção das desigualdades no coração da Europa, que Rousseau propõe sua revolução pedagógica a fim de que quebre as cadeias a que nos sentimos e estamos presos. Afinal, escreve, ele: “O homem nasce livre, e por toda a parte encontra-se a ferros. O que se crê senhor dos demais, não deixa de ser mais escravos do que eles” (ROUSSEAU, 2011, p. 351). Esse tema, portanto, é ainda mais grave e de mais complexa solução quando se trata de revolucionar ou “restituir” a consciência própria aos povos que sofreram um longo processo de colonização e alienação. E é contra a acomodação pedagógica que Rousseau escreve:

Propõe o que seja realizável, é o que não param de me repetir. É como se me dissessem: propõe que se faça o que se faz, ou pelo menos propõe algum bem que se alie ao mal existente. Sobre algumas matérias, tal projeto é muito mais quimérico do que os meus, pois nessa aliança o bem se desgasta e o mal não é curado. Preferiria um bom procedimento; haveria menos contradição no homem; ele não pode tender ao mesmo tempo a dois alvos opostos. (ROUSSEAU, 1999, p. 5).

No caso dos espaços antes colonizadas, a contradição está em não saber onde reconhecer sua identidade, de viver entre o ser colônia e ser Metrópolis. Manter as pessoas em contradição consigo mesmas, se considerarmos a condição de vida em regiões periféricas do mundo, é fortalecer o que Ramón Grosfoguel toma como base para suas hipóteses sobre a decolonidade, que é o fortalecimento das relações de submissão, ou seja, os polos entre dominantes e dominados. Nas palavras dele: “Devemos começar reconhecendo que vivemos em um mundo onde as relações entre culturas se realizam verticalmente, isto é, entre dominados e dominadores, entre colonizados e colonizadores” (GROSFOGUEL, 2012, p. 340). Aquele que é tratado como escravo confirma sua condição ao aceitar e até invejar a quem chama de senhor. O que os grupos dominantes faziam, internamente na Europa, repetiam, de modo geral, os europeus viajantes e exploradores, independente da classe a que pertencessem, dando-se o direito de reproduzir, frente às culturas sobre as quais se impunham, o mesmo modelo de dominação. Em Rousseau encontramos a análise dos dois momentos. Por isso, podemos afirmar que há uma forma comum que liga a crítica social contemporânea e a crítica social do genebrino, quando pensamos o que suas considerações trazem de vantagem para a reeducação do homem, de modo a valorizar nele sua dignidade, quer dizer, sua humanidade. Por isso, como escreve Michel Launay, “a educação de Emilio tem um só objetivo: formar um homem livre...” (ROUSSEAU, 1999, p. XX), e, para Rousseau, isso significa que ele não seja um escravo nem de seus apetites, nem dos apetites de seus semelhantes, ainda mais se isso for de algum modo estimulado cultural e socialmente. Esse é o ponto, em uma perspectiva certamente bem mais ampliada, que podemos notar nas análises de Ramón Grosfoguel.

Se transpusermos as análises efetuadas por Rousseau para o contexto abordado por Grosfoguel, poderíamos afirmar que as regiões colonizadas pela cultura europeia foram culturalmente corrompidas, dado o peso que têm sobre essas regiões as exigências e os compromissos que, antes, eram para elas totalmente impensáveis. E isso não se resolve defendendo-se a ideia de que o que há agora é um “sincretismo”, afinal, daí não resulta “uma horizontalidade nas relações culturais” (GROSFOGUEL, 2012, p. 341). Por isso, como reconhecem os críticos latino-americanos do eurocentrismo, a situação é muito complexa e difícil de resolver em mundo globalizado que nos proíbe o isolamento. Na pedagogia de Rousseau, esse é um problema basilar, já que se tem a pretensão de modificar, reeducando, uma sociedade que, semelhante a um organismo vivo, não pode ser desativada, concertada

e reativada. O fato é que assim como o discípulo Emílio deve se preparar longe dos desvios de valores que o prejudicam para melhor assimilar aqueles que impedem que se degrade, deveria haver meios para o fortalecimento de culturas originais que permitissem um melhor equilíbrio nas relações interculturais das quais não podemos fugir.

### **Conclusão:**

De tudo o que tratamos acima, o que gostaríamos de ressaltar, até porque nos parece evidente, é a possibilidade de fazer um paralelo entre a crítica social desenvolvida por Rousseau ao longo de sua produção literária e filosófica no século XVIII, e os novos autores contemporâneos, especialmente os latinos, quando levamos em consideração o que está em jogo nas atuais perspectivas formadoras e nas teses sobre o expurgo dos possíveis vícios eurocêntricos na mentalidade dos povos das ex-colônias. Esse paralelo é muito claro devido a coordenação, por exemplo, tanto em Rousseau como em Ramón Grosfoguel, de análise política da desigualdade entre os homens, independentemente do lugar do mundo em que estejam, e a ideia de um estudo social do conhecimento em diferentes culturas, levando em consideração, obviamente, o nexos com suas necessidades próprias.

Isso tudo interessa, naturalmente, em uma obra de cunho pedagógico, como é o caso de *Emílio*. Esta questão, aliás, está na base do *Discurso sobre as ciências e as artes*, afinal, o ponto central em consideração por Rousseau é, digamos, a indiferença da educação técnica e instrumental, voltada à economia, diante das formas explícitas de dominação que, inclusive, confundem-se na ideologia iluminista predominante a partir do século XVIII. A sustentação da ideia de que o progresso na ciência moderna poderia contribuir para a melhoria das condições materiais e políticas da humanidade como um todo se revelou um mero preconceito epistemológico, embora não possamos negar que, no interior da cultura ocidental, os padrões de conhecimento desenvolvidos na Europa tenham, de fato, se dado de forma positiva e progressiva. Mas, para a formação social e política, da qual depende a nossa autêntica humanidade e dignidade, os resultados não foram os mesmos, ainda quando levamos em conta a vida dos europeus. A revolução industrial gerou, imediatamente, o aumento da miséria na Inglaterra. Deixando claro seu incômodo com a valorização do saber técnico em detrimento da formação social e política dos homens, Rousseau afirma que o que tratará no *Discurso sobre as ciências e as artes* é “uma das maiores e mais belas questões jamais agitadas”, porque o que está em jogo, diz ele, é uma das verdades “que importam à felicidade

do gênero humano” (ROUSSEAU, 2011, p. 3). Suas críticas à ciência continham então uma precaução em relação ao modelo de pensamento dominador não apenas das leis da natureza, como se dizia à época, mas da própria sociedade e das suas regras de interação. E esse modelo dominador é o que foi exportado no processo de colonização das regiões do mundo distantes da Europa.

Em *Emílio*, mesmo antes de qualquer observação educacional, Rousseau faz um registro geográfico da desigualdade na França. Ele escreve o seguinte:

No Norte [da França], os homens consomem muito sobre um solo ingrato; no sul, consomem pouco sobre um solo fértil; daí uma nova diferença que torna uns laboriosos e outros contemplativos. A sociedade oferece-nos num mesmo lugar a imagem destas diferenças entre os pobres e os ricos: os primeiros habitam uma terra ingrata e os outros, a região fértil. (ROUSSEAU, 1999, p. 30).

Com essa vida sobrecarregada pelo trabalho, sem o tempo livre dos ricos, diz Rousseau, “o pobre não precisa de educação”, ou melhor, para sua condição e devido as suas necessidades, sobreviver é seu aprendizado fundamental. Em compensação, segue ele: “a educação que o rico recebe por sua condição é a que menos lhe convém, tanto para ele mesmo quanto para a sociedade” (ROUSSEAU, 1999, p. 30). Se todos os homens nascem com a capacidade de aprender, o fato é que não há conhecimento inato (ROUSSEAU, 1999, p. 44), e como educar é criar hábitos nos homens, só ela pode nos levar a adquirir novos comportamentos, como exige nossa passagem da reação animal à ação deliberada e consciente enquanto cidadãos. Por essa razão, Rousseau afirma que “só há uma ciência a ensinar às crianças, que é a dos deveres do homem” (ROUSSEAU, 1999, p. 29). E tais deveres, para serem legítimos, não nos podem ser impostos de fora, seja por outros homens, considerados mais fortes, seja por outras culturas, com igual poder. Nos termos das relações interculturais, o modelo dessa crítica pode ser projetado na forma como a “expansão colonial europeia institucionalizou (...) um tipo particular” de produção de conhecimento e “uma pedagogia”, além, é claro, de uma visão de “economia orientada para a acumulação de capital em escala global” (GROSFOGUEL, 2012, p. 342).

Esse ponto é indispensável considerar, se quisermos, como diz Rousseau, “resolver todas as contradições do sistema social” (ROUSSEAU, 1999, p. 77), porque o viver em sociedade acrescenta à nossa dependência das coisas, que é natural, a dependência de outros homens, com os quais somos obrigados a nos relacionar e a cujos interesses devemos estar atentos. Acontece que, se vivemos sob as leis de um Estado, independentemente de qualquer

propensão individual que tenhamos e que possa ser favorecida em nossa educação, a formação do cidadão, ou seja, do homem público, é a condição primeira que devemos considerar. E se, como nos mostra o segundo discurso, não há como justificar em nós a desigualdade, mas somente as diferenças naturais que determinam nossos talentos individuais, então, para os fins da existência do Estado e do cidadão, educar para a virtude e a liberdade antecede o interesse em desenvolver habilidades que possam transformar diferenças em desigualdades.

Por isso, favorecer nos processos educativos a ciência e a técnica, a ponto de imaginar que elas possam ser a base de uma possível revolução política e moral da humanidade em sua totalidade, conduz-nos a um grande paradoxo, pois é o indivíduo, primeiramente, e só derivadamente a sociedade, que se reforça por esse meio. Para que isso não ocorra, precisamos inverter a questão da Academia de Dijon, afinal, é o restabelecimento do valor dos costumes que pode dar uma autêntica utilidade pública a todo e qualquer desenvolvimento da ciência. Pois bem, em termos globais tem que valer o mesmo raciocínio, e a utilidade geral do saber e da educação para os homens não pode ser determinada pelas exigências da cultura europeia, sufocando outras forças espirituais originárias. Talvez o maior problema a ser resolvido com as teses de Ramon Grosfoguel é a determinação, nesta altura da nossa história, do que seja ou possa ser a “nossa” cultura, dado o grau, como ele mesmo diz, de miscigenação das culturas em todo o mundo.

### Referências

- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.
- ARBOUSSE-BASTIDE, P. “Introdução”, in **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- BALLESTRIN, L. “América latina e o giro decolonial”, in **Revista brasileira de ciência política**, nº 11. Brasília, maio-agosto de 2013, pp 89-117.
- BURGELIN, P. **La philosophie de l’existence de J.-J. Rousseau**. Paris: J. Vrin, 1973.
- CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESO, 1999.
- DERATHÉ, R. **Le rationalisme de J-J Rousseau**. Paris: Presses Universitaires de France, 1948.
- GROSGOUEL, R. “Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna decolonial”, in **Contemporânea. Revista de Sociologia da UFSCar.**, vol. 2, n. 2, 2012. <http://sistemas01b.ufscar.br/contemporanea/index.php/contemporanea/article/view/86/51>.

LÉVI-STRAUSS, C. “Jean-Jacques Rousseau, fundador das ciências do homem”. In: **Antropologia estrutural dois**. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

\_\_\_\_\_. **O pensamento selvagem**. Campinas: Papirus, 1989.

MACHADO, L. G. Nota 22, in **Contrato social**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, A. “Por uma razão decolonial – Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna”, in **Civitas**, v. 14, nº 1. Porto Alegre, janeiro-abril de 2014, pp 66-80.

REIS, C. “Sobre um ‘individualismo’ de Jean-Jacques Rousseau”, in **Filósofos**, v. 5. Goiânia, julho-dezembro de 2000.

ROUSSEAU, J-J. **Oeuvres complètes**. Bibliothèque de la Pléiade. Tome III, “Du Contrat Social; Écrits politiques”. Paris: Éditions Gallimard, 2011.

\_\_\_\_\_. **Oeuvres complètes**. Bibliothèque de la Pléiade. Tome IV, “Émile; Éducation; Morale; Botanique”. Paris: Éditions Gallimard, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lettre à d’Alembert**. Paris: Éditions Flammarion, 2003.

\_\_\_\_\_. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

\_\_\_\_\_. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Carta a Christophe de Beaumont**. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

VOLTAIRE. **Cartas inglesas**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

## Nota

---

<sup>i</sup> O tema relativo ao individualismo no pensamento de Rousseau pode ser entendido no horizonte de sua caracterização como um pensador movido por paradoxos. E é assim que ele é retomado por Cláudio Reis em seu artigo “Sobre um ‘individualismo’ de Jean-Jacques Rousseau”, publicado na revista *Filósofos*, v. 5, julho-dezembro de 2000. Ao discutir o modo como as teses contratualistas são apropriadas por Rousseau, o autor afirma, na p. 4: “Não é incomum, entre os leitores de Rousseau, a percepção de uma ambiguidade fundamental que se inscreve no coração mesmo da maneira como o genebrino concebe as relações entre o indivíduo e a sociedade”. Embora a possibilidade de um individualismo rousseauiano seja mais enfaticamente levantado em função da educação doméstica defendida em *Emílio*, Pierre Burgelin, em *La philosophie de l’existence de J.-J. Rousseau*, no capítulo XVIII, intitulado “Religion et Persone”, volta ao tema, afirmando, na página 456, que “Rousseau nos propõe algo diferente de uma doutrina racional” do sentimento religioso, focando na relação direta, sem mediação, entre sua própria pessoa e “o Ser incompreensível”.

## Sobre os autores

### Ronzelene Nazaré Souza de Lima

Professora de Filosofia da Escola de Aplicação da UFPA (EBTT) desde 1997. Doutoranda em Educação na Linha de Educação, Cultura e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/ UFPA). Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Filosofia da Educação, Epistemologia e Formação- PAIDEIA. Mestra em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação

---

em Filosofia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGFIL/ IFCH/ UERJ) 2005. Especialista em Filosofia e Ciências Humanas pelo PPGFIL do IFCH da UFPA (2001). Graduada em Filosofia (Licenciatura e Bacharelado) pela UFPA (1997). Graduada em Psicologia pela Universidade da Amazônia (Bacharelado, formação e Licenciatura) 1990. E-mail: [ronzelene@gmail.com](mailto:ronzelene@gmail.com)/[ronzelene@ufpa.br](mailto:ronzelene@ufpa.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9438-6108>.

**Damião Bezerra Oliveira**

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor na Universidade Federal do Pará (UFPA). Atua na graduação e na Pós-Graduação. E-mail: [damiao@ufpa.br](mailto:damiao@ufpa.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8247-8803>.

Recebido em: 23/09/2023

Aceito para publicação em: 03/11/2023