

Democracia e Educação sob a Ótica de Rousseau

Roberto Bitencourt da Silva^(*)

Apresentação

Em virtude dos sucessivos escândalos que folgadoamente circulam no noticiário nacional, a bandeira da reforma política tem sido desfraldada, em especial, pela mídia e por algumas lideranças partidárias; atualmente também contando com um importante apoio do Poder Judiciário. Para restringir o abuso do poder e combater a corrupção desenfreada tem se alegado que a reforma política é a solução. Em um cenário político lastimável como o prevalecente no país, muitos, ansiosos por uma resolução rápida e emergencial do problema, não obstante a real necessidade de se introduzir mudanças no *modus operandi* da vida política nacional, tendem a propor, irrefletida ou deliberadamente, panacéias supostamente redentoras da sociedade – como a candente proposta da reforma política, em suas versões mais tímidas ou mesmo abrangentes.

Para uma avaliação mais densa de propostas como a que fazemos alusão, sem dúvida, o pensamento de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) tem muito a nos oferecer. Proeminente filósofo republicano e democrata radical, atento ao sentido ético que deve reger a vida social e política, se possível fosse, problematizaria, com sua notória contundência, uma proposta que não põe em questão o sentido dos partidos, dos mandatos de delegação pública e, mormente, o tecido social que assenta e envolve a mesquinha cena política do país.

Em relação a outro desafio premente da nossa sociedade, refiro-me à educação, o pensamento de Rousseau também consiste em um frutífero marco de reflexão. Preconizar a qualidade do ensino e da escola tornou-se um senso comum muito difuso em diferentes círculos sociais brasileiros. Entretanto, tomando por referência a ótica rousseauiana, é necessário pensar em qual espécie de educação escolar, e de país, se tem em vista. Levando em consideração os poucos investimentos públicos destinados à educação e o tipo de ensino que viceja na escola brasileira, norteado por uma prática que conduz preponderantemente à formação de indivíduos passivos e capazes apenas de copiar mecanicamente os saberes transmitidos (Silva, 2006 a), não é de surpreender que a democracia se restrinja ao exercício do voto, e que o país seja tão dependente do exterior – nas dimensões tecnológica, científica, econômica e política¹.

Percebendo o relevante papel projetivo que a educação possui, Rousseau publicou duas de suas obras mais relevantes intencionalmente em um mesmo ano (1762) – *Do contrato social*, livro que se atém à problemática concernente à organização do Estado e da sociedade, e o *Emílio ou da educação*, Instituto Superior de Educação da Zona Oeste/Faetec/Sect-RJ

elaborado sob a forma de um romance pedagógico –, revelando uma nítida preocupação em não dissociar a educação dos dilemas, exigências e desafios mais amplos da vida coletiva. Dedicou-se, pois, a politizar o ato educacional, pondo em destaque as íntimas relações existentes entre a política e a educação.

A teoria elaborada por esse filho de um relojoeiro, nascido em Genebra, que viveu boa parte de sua vida na França, constitui-se em um raro e extraordinário impacto do pensamento filosófico no curso da história: algumas de suas premissas serviram como uma verdadeira fonte de inspiração para a revolução francesa² e até os dias que correm são mobilizadas por múltiplos movimentos sociais e agentes políticos, em diferentes nações e povos. Introduziu no vocabulário político internacional o princípio da soberania popular, hoje tão desgastado quanto fundamental para a realização e a defesa dos direitos das maiorias deserdadas pelo regime civilizatório neoliberal hegemônico. Tecendo uma crítica ainda atualíssima, questionou ácida e eloqüentemente, na era das Luzes européias, em um período de grande otimismo com o progresso artístico e científico, os usos e abusos das letras e da ciência, as implicações do saber científico na vida social – argumentando que todo o conhecimento então produzido e acumulado não foi capaz de melhorar as condições materiais da existência coletiva, nem de aperfeiçoar os valores e os costumes (Rousseau, 1973 c; Santos, 2003).

O pensamento do “cidadão de Genebra” representa um símbolo das mais elevadas aspirações políticas de sabor democrático, ainda hoje não concretizadas. Em que pese a distância do contexto histórico que o enredou, configura um privilegiado farol político, filosófico e educacional capaz de iluminar a percepção sobre algumas mazelas que tipificam a nação brasileira. Nesse sentido, o artigo tem em vista sublinhar alguns aspectos da teoria política e pedagógica de Rousseau, com o propósito de debater a respeito da relação entre educação e democracia, tendo por pano de fundo ponderações acerca de alguns dilemas políticos e educacionais candentes em nossa sociedade. Destacamos na abordagem teórica do autor, especialmente, alguns preceitos formativos preconizados por sua perspectiva pedagógica e o papel da educação na instrumentalização cultural e científica do cidadão, como um dos requisitos para promover a construção de um terreno favorável à consecução da utopia do controle público sobre o exercício do poder, em suas dimensões política e econômica.

As bases da sociedade civil

Rousseau desenvolve sua teoria democrática, de maneira mais consistente, na obra *Do contrato social*, apresentando tanto sua crítica ao estado de coisas que prevalecia na Europa setecentista, em particular na França monárquica, quanto sua proposta de superação do regime de desigualdade social e de

servidão impostos pela nobreza, pelo clero e pela monarquia. Tendo em vista justificar sua proposta política democrática, o autor recorre, inicialmente, à análise e à descrição de uma eventual essência da natureza humana, i.e., ao homem supostamente vivendo em um estado de existência que prescindia de leis e do Estado. Esta análise foi empreendida com maior densidade no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, publicado originalmente em 1755. Mobilizando, então, entre outras informações e fontes, os relatos feitos por exploradores e viajantes europeus sobre o modo de vida das tribos indígenas nas Américas, o autor, em linhas gerais, considera que os indivíduos, em um tempo muito remoto da existência humana, viviam livres e independentes, tendo à sua disposição os recursos fartamente oferecidos pela natureza, e por isso não dependiam de ninguém. Caçavam, pescavam, coletavam os frutos. Viviam livres e soberanos de si mesmos, pois tinham livre acesso aos meios de vida. Nada limitava as forças e a liberdade dos indivíduos, a não ser a própria natureza. É legítimo argumentar que tal estado de existência é concebido por Jean-Jacques como a era dourada da humanidade, uma era em que os indivíduos desfrutavam da sua liberdade e tinham condições de exercitar a sua piedade natural em relação ao sofrimento alheio.

Por meio de um longo processo civilizatório, segundo o autor, não necessário, o gênero humano foi paulatinamente se degradando, abafando a liberdade e a piedade natural, culminando na introdução da propriedade privada. Com efeito, foi a propriedade privada que degenerou a humanidade, estabelecendo relações de exploração e de submissão, e originou a desigualdade social (Rousseau, 1973 b). A partir de então, na ótica do filósofo, registra-se um verdadeiro “estado de guerra” entre os indivíduos, os grupos e os povos, em virtude da disputa por bens demandados à sobrevivência e ao desfrute do luxo e da ostentação. Um estado em que prevalecem a desigualdade, o egoísmo e a violência nas interações sociais. Destarte, para este marco interpretativo, são a desigualdade e a injustiça sociais que promovem em grande escala a violência.

Como as idéias nunca se encontram desenraizadas social e historicamente, não é difícil perceber que o “estado de guerra” consiste em uma metáfora utilizada por Rousseau para descrever as mazelas políticas e sociais então vigentes na França. Revelando um altíssimo grau de concentração de terras, com a maioria dos camponeses e dos pequenos artesãos (*le peuple*) sobrecarregados de impostos e destituídos de direitos políticos³, a França pré-revolucionária encarnava um caldeirão de desigualdades e de conflitos, politicamente ainda latentes (Markert, 1994; Hobsbawm, 2004).

Com os olhos voltados à imperiosa necessidade de superação das relações de exploração e de opressão da minoria mergulhada no luxo e na abastança sobre a maioria desapossada e trabalhadora, o autor, embebido na utopia democrática, propõe em seu *Contrato Social* uma nova forma de

organização da sociedade, notadamente da francesa. Sua proposta é clara: um pacto entre indivíduos e grupos sociais diferentes, capaz de reduzir as desigualdades por meio da alteração da estrutura da propriedade. Como seria possível um pacto dessa natureza? Segundo Rousseau (1973 a), os “ricos”, por mais poder e bens que possuam, não têm à sua disposição um precioso bem: a paz. Logo, em sua concepção, uns com medo de sombras na esquina e outros sequiosos por meios de vida digna, poderiam engendrar um pacto em prol da redução das desigualdades e, por extensão, a favor do bem-estar social, constituindo uma fórmula racional de superação da violência e do caos social⁴. O que unificaria, o que daria suporte a esta esperançosa e racional proposta de construção social? A vontade geral, que pode ser traduzida como um certo conjunto de princípios éticos e de interesses sociais que transcendem as diferenças de opinião individuais e classistas. Ou seja, um denominador comum preenchido por princípios universais, válidos para todos, cimentando a vida social. É precisamente esta vontade geral, assentada em princípios e idéias produzidas em comum acordo e tendo por fim o bem-estar coletivo, que deveria balizar a vida em sociedade, conformando uma comunhão de interesses e viabilizando a emergência de uma comunidade nacional (Rousseau, 1973 a, p. 49-50).

Importa assim destacar que o “cidadão de Genebra” considera uma iniciativa elementar a reflexão e a definição do sentido da vida em sociedade, antes da escolha dos “representantes” no aparato estatal. O Estado, nesta perspectiva, deve se orientar, única e exclusivamente, pela vontade geral, sistematizá-la sob a forma de leis e pô-la em ação no governo. É com este ato, pois, que um “povo se faz povo”, e tem sob as suas mãos a soberania e, em consequência, o controle do processo de decisão dos rumos políticos e econômicos da nação.

Se tomarmos a formulação rousseauiana como paradigma, vê-se o quão distante a sociedade brasileira está afastada da utopia democrática. Por um lado, por que o país foi formado e orientado historicamente, em geral, não para atender a seus próprios interesses e anseios – com efeito, submerso na condição de objeto, apenas respondendo a necessidades e a expectativas alienígenas (Bomfim, 1993), destituído de uma postura afirmativa que o levasse à condição de sujeito de sua própria história. Por outro, e articuladamente, por que constituído não por um “povo”, i.e., por uma coletividade de cidadãos, mas por um emaranhado de trabalhadores superexplorados e disponíveis à produção de riquezas canalizadas para o capital externo e aos seus representantes domésticos (Ianni, 1994; Marini, 2000). Assim, é lícito afirmar que o legado teórico rousseauiano tem um potencial vigor utópico para contribuir com a reflexão sobre nossos desafios nacionais.

A participação popular no processo decisório

Além da transformação da estrutura da propriedade, ou em linguagem contemporânea, da adoção de medidas de corte redistributivista – em outros termos, lançadas as bases igualitárias econômicas da democracia –, o pensamento de Rousseau põe em evidência, como instrumento político democrático, a instauração de mecanismos de participação direta e de controle público do processo decisório. Como acentua Norberto Bobbio (1983), um tema marcadamente incorporado à tradição socialista. Não obstante, convicto de que a democracia, à sua época, não poderia ser concebida ao modo dos antigos – apoiada no envolvimento direto dos cidadãos em torno de toda e qualquer questão afeita à coisa pública –, Rousseau defende, mesmo que a contragosto, um regime que contemple elementos de representação política com a participação direta dos cidadãos. Se a democracia direta é impraticável nos tempos modernos, que se institua mecanismos de controle sobre os atos dos poderes Legislativo e Executivo. Que as leis e as medidas tomadas pelo governo, ao menos aquelas que tocam sobremaneira o interesse público, sejam submetidas ao consentimento deste mesmo público: é o primado do *referendum* e do plebiscito que têm aqui sua justificação filosófica. De acordo com o filósofo, os “representantes políticos” – Rousseau (1973 a) preferia chamá-los de delegados ou comissários do povo – devem estar submetidos à vontade geral, coletiva, não devendo ultrapassar o mínimo que seja da instrução pública do seu mandato. A defesa contemporânea do mandato imperativo tem aí também as suas razões.

Quantas vezes os eleitores brasileiros não se depararam, surpresos, com o extraordinário fosso existente entre as promessas e os propósitos apresentados nas campanhas eleitorais e as ações levadas a cabo pelos representantes no exercício do mandato? Levando em conta a realidade política brasileira das últimas décadas, o aludido fenômeno tem consistido mais em regra do que em exceção. A experiência “lulo-petista” de governo encarna apenas um caso de maior relevo no seio de uma prática bastante disseminada na vida político-partidária do país (Silva, 2005) – ciosa, quase que exclusivamente, com a defesa dos poderosos interesses de restritos grupos nacionais e forâneos. Estritamente nesse sentido, talvez não seja difícil nos vermos em uma espécie de espelho da sociedade inglesa do século XVIII, assim descrita por Rousseau: “O povo inglês pensa ser livre e muito se engana, pois só o é durante a eleição dos membros do parlamento; uma vez estes eleitos, ele é escravo, não é nada” (1973 a, p. 114). Como argumenta Bonavides (2006), a introdução de mecanismos de participação direta é um imperativo dos tempos atuais. Um remédio há muito propugnado por Jean-Jacques aos esforços recorrentes da maioria expressiva dos ocupantes dos cargos públicos em não prestar contas dos seus atos à sociedade civil; remédio que, de certo modo, tem sido aplicado na Venezuela, por meio de sua recente carta constitucional, submetendo todos os mandatos, inclusive o do

presidente da República, à confirmação ou à derrogação através do *referendum* popular (Amaral et al., 2004).

A essa altura cabe indagar: qual a relação entre a educação e as questões de ordem política e econômica até aqui debatidas? Consciente de que sua proposta democrática demanda indivíduos aptos a encetarem o caminho da construção da liberdade e da igualdade, ou da soberania popular, Rousseau propõe com seu *Emílio* um tipo de formação educacional correspondente à sua concepção política.

Formando o cidadão por meio do ensino pela ação prática

O livro *Emílio ou da educação* não foi escrito sob a forma de um tratado sistemático de pedagogia, mas sim elaborado como um romance educacional, repleto de sugestões pedagógicas e exemplos de preceitos éticos formativos. O filósofo constrói, como recurso literário, um personagem fictício, Emílio, narrado como um filho de pais ricos, nascido em Paris. O autor coloca-se na posição do tutor de Emílio, afastando o jovem pupilo dos seus pais por meio da iniciativa de residir no campo, a fim de se distanciar do que considerava a degradada vida urbana e de respirar os bons ares rurais, radicando-se em um tecido social em que prevalecia a simplicidade dos hábitos e dos costumes. Isto para melhor dirigir a formação do infante, à distância dos vícios e dos preconceitos de classe que imperavam no centro político da França.

Constituindo-se em um clássico do conhecimento pedagógico, uma das principais teses apreoadas no *Emílio*, amplamente conhecida, é a defesa da necessidade de se respeitar a especificidade do universo infantil: “é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança” (Rousseau, 2004, p.74). Pondera sobre as condições e os instrumentos do processo ensino/aprendizagem levando em conta a capacidade de aprendizado oferecida pelas características cognitivas e naturais da idade da criança e do jovem educando. Em um tempo em que as crianças e os jovens eram tratados como adultos em miniatura, o princípio pedagógico a que fazemos referência foi realmente original – influenciando múltiplos estudos posteriores, entre os quais facilmente encontramos ecos da abordagem rousseauiana na psicologia do desenvolvimento.

A obra, desde as páginas iniciais, é recheada de máximas relativas a uma formação cívica e patriótica, de sorte que, politicamente, sublinha o estímulo à formação de uma face do *citoyen*, geralmente esquecida nas avaliações sobre o pensamento de Rousseau, requerida para a edificação e a defesa da soberania popular: o hábito com o universo bélico/militar⁵. Apresentando palavras e idéias que hoje seriam, no mínimo, encaradas como excêntricas, o autor assim se expressa acerca da referida face da formação do seu pupilo:

Trata-se de acostumar Emílio com o barulho de uma arma de fogo? Começo por queimar uma carga numa pistola. A chama brusca e passageira, uma espécie de raio, diverte-o... enfim, eu o acostumo aos tiros de fuzil, de canhão e às denotações mais terríveis... Quando a razão começa a assustá-las [as crianças], fazei com que o hábito as tranquilize. Com uma gradação lenta e ponderada, tornamos os homens e as crianças intrépidos em tudo (Rousseau, 2004, p. 51).

Se sobre o ponto de vista político e pedagógico que impera na atualidade tais palavras soam naturalmente com bastante estranheza, não devemos nos esquecer de que a gramática rousseauiana – precursora teórica da revolução francesa, marco inicial do nacionalismo contemporâneo (Hobsbawm, 2002) – é envolvida não apenas por anseios de sabor humanista e universalista, mas também por símbolos e aspirações com conteúdo patriótico. A inflamada evocação do hino nacional da França aos cidadãos para pegarem em armas (*aux armes, citoyens!*) teve em Jean-Jacques uma óbvia inspiração.

Um outro preceito bastante mobilizado pelo filósofo nas páginas do *Emílio* é a articulação entre os interesses particular e público. Denotando um claro espírito republicano, Rousseau advoga uma ação educativa que tenha em vista, desde a tenra idade da criança, suprimir a prevalência tirânica de interesses egoísticos e caprichosos, com o propósito de fazer com que o educando se perceba como uma unidade no seio de uma totalidade de indivíduos. É o exercício da autonomia e da liberdade civil – limitada pelo bem comum – que aqui está em questão: “no auxílio que lhe prestamos, devemos limitar-nos unicamente ao realmente útil... O espírito destas regras é dar às crianças mais verdadeira liberdade e menos domínio, deixar que façam mais por si mesmas e exijam menos dos outros” (Rousseau, 2004, p. 59).

Ademais, importa destacar um princípio ético e formativo que, substancialmente, tem sido desvalorizado nas últimas décadas, no Brasil e no mundo, central e periférico: o trabalho. Rousseau (2004, p. 211-274) interpreta o trabalho como uma atividade necessária para a sobrevivência humana em sua luta pela vida, acentuando então sua dimensão útil, e também como uma prática humana que potencializa a capacidade de percepção do educando sobre a trama das relações sociais. Para o autor, defensor de uma sociedade igualitária, integrada por indivíduos livres, mas também produtivos e solidários, a introdução do trabalho no ensino, na entrada do que em nossos dias se chama adolescência, supera a capa de uma mera aprendizagem de um ofício, representando uma expressiva fonte de reflexão filosófica sobre a vida em sociedade, além de consistir em uma dimensão subjetiva fundamental para o incentivo à assimilação de padrões de sociabilidade igualitários. Crítico do espírito ganancioso e francamente competitivo do emergente capitalismo inglês (Markert, 1994), assim como do rentismo e do parasitismo ordinários da França pré-revolucionária, o filósofo chama a atenção para a

degradação moral dos estratos dominantes que apenas vivem do trabalho alheio. Revela uma concepção norteada basicamente por conteúdos éticos/morais, em função de um contexto histórico ainda distante daquele que propiciou um tipo de análise mais sistemática do trabalho como princípio educativo, como a feita sob o corte teórico marxiano, por Gramsci (1995) e Pistrak (2005). Todavia, a abordagem rousseauiana acerca do trabalho não deixa de demonstrar sua fecundidade como instrumento reflexivo. Em uma dimensão ética, tem como nortear o sentido de uma contestação política consistente a alguns fenômenos de relevo gestados pelo capitalismo contemporâneo – como o *ethos* econômico financista e o seu corolário, qual seja, a desvalorização do trabalho, traduzida pela negação como direito, sob a forma do emprego assalariado, e pela contínua e sistemática redução do poder de compra dos salários.

Sem embargo a importância dos aludidos preceitos filosóficos e educacionais para a compreensão da perspectiva rousseauiana, cumpre acentuar o primado da educação por meio da ação prática, seguramente o princípio educacional que permeia e assenta as idéias educacionais destacadas e outras também esposadas pelo autor. Sem receio de incorrer em erro, podemos classificar o primado da educação por meio da ação como um verdadeiro patrimônio para a prática e o pensamento pedagógicos, especialmente, para o que nos interessa em particular, para a educação básica; transcendendo mesmo os dilemas e os limites específicos do contexto de produção do *Emílio*. Nesse sentido, segundo Luzuriaga (1985, p. 166), pode-se considerar o autor um precursor da escola ativa moderna. Além de salientar um princípio educacional hoje inquestionável, a acessibilidade e a produção do conhecimento sob a base do universo sensível e imediato do educando – um tema caro a um símbolo do pensamento pedagógico brasileiro, Paulo Freire (1974) –, Rousseau insistentemente argumenta que o processo ensino/aprendizagem deve ser dirigido pelo incentivo à mobilização das habilidades físicas e intelectuais do educando, i.e., mediante o seu próprio esforço de construção do conhecimento. A educação natural proposta pelo filósofo, apoiada no respeito das peculiares características da infância e da juventude, tem em vista aproveitar, racionalmente, uma faceta destas fases da vida: a abundância de energia. Nas palavras do autor: “Em todas as idades, a criança quer criar, imitar, produzir, dar mostras de potência e de atividade” (2004, p. 104). Com efeito, a experiência concreta do educando e da educanda com os objetos e os fenômenos da natureza e da sociedade privilegiados pelo professor, ou em nossos tempos também pelo sistema educacional, é interpretada como o recurso educativo mais natural. Seu sentido político certamente não é desprezível:

consequimos noções bem mais claras e bem mais seguras das coisas que aprendemos por nós mesmos do que das que recebemos por ensinamentos de outrem, e, além de não acostarmos

nossa razão a submeter-se servilmente à autoridade, tornamo-nos mais engenhosos descobrindo relações, unindo idéias, inventando instrumentos... (Rousseau, 2004, p. 230).

Por oposição, um ensino orientado exclusivamente por lições retóricas de moral e de ciência tenderia a formar indivíduos crédulos e manipuláveis, além de ser considerado antinatural, como se pode perceber na passagem que segue, dirigida aos educadores: “vossas explicações devem consistir mais em atos do que em palavras, pois as crianças facilmente se esquecem do que disseram e do que lhes dissemos, mas não do que fizeram e do que lhes fizemos” (Rousseau, 2004, p. 107).

Do que foi exposto, pode-se afirmar que o ensino pela ação prática estimula o exercício do raciocínio e o espírito inventivo, científico, além de promover a capacidade autônoma de pensamento e de ação.

Tais considerações sobre o processo ensino/aprendizagem – norteadas pela formação de indivíduos dotados da capacidade de indagação, de criação e de espírito crítico – implicam e demandam uma outra premissa educacional de relevo: o professor deve possuir uma sólida formação intelectual para incentivar os alunos a desenvolverem a curiosidade e a construção do pensamento próprio. Como argumenta Rousseau (2004, p. 102), “nunca é demais repetir que para ser o mestre da criança, é preciso ser mestre de si mesmo”. É evidente, nos marcos deste paradigma teórico, que o estímulo à habilidade de manejo crítico e inventivo do conhecimento pelo educando requer educadoras e educadores habilitados para tal empreitada; educadoras e educadores que também exercitem as capacidades de criação, inventividade e crítica⁶. Quais os propósitos das premissas salientadas?

Dando ênfase às conexões entre educação e política, as premissas – elementares hoje em dia, diga-se – do ensino por meio da ação dos alunos (aliado a uma vigorosa socialização de valores libertários e igualitários) e baseado numa sólida formação dos professores, têm em vista gestar para a sociedade cidadãos livres e autodisciplinados; capazes de conjugar seus interesses e desejos particulares com o bem público. Indivíduos que possuam instrumentalização cultural, política e científica para participar conseqüente e efetivamente do processo de decisões públicas e, por conseguinte, do controle sobre o exercício do poder político; em linguagem marxista, sujeitos habilitados ao exercício da dupla função de dirigido e de dirigente. Projeta-se, pois, o *citoyen*, membro ativo do corpo social e partícipe da construção e da defesa da soberania popular. Para produzir tais indivíduos e sociedade, para oportuna e eficazmente combinar meios e fins, o autor, como vimos, preconiza a instauração de substantivos mecanismos de combate às desigualdades sociais e uma comunhão de valores e de interesses (a vontade geral) que propiciem a vigência de uma soberania coletiva, nacional.

Trazendo um pouco o foco para a realidade brasileira, nos permitimos afirmar que aí se encontra o impasse e a grande razão para a frustração prática das premissas assinaladas em nossa escola, mormente a pública. Com uma vida econômica e política significativamente submetida à dependência do exterior, com uma concentração de renda acintosa e com níveis de desemprego e de subemprego alarmantes, sem dúvida, a educação para a cidadania apregoada por Rousseau não encontra um terreno social, político e econômico favorável.

Por conseguinte, números orçamentários como os estabelecidos neste ano de 2007 certamente não são nada animadores aos que se preocupam com o presente e o futuro da nação: das despesas orçamentárias da União previstas em R\$ 1,5 trilhão, aproximadamente R\$ 27,6 bilhões estão computados à educação (Brasil, 2007 a; Brasil 2007 b). Mais da metade do orçamento esteve previsto para saciar a gula do sistema financeiro, por meio do pagamento de juros, encargos e amortização das dívidas pública interna e externa. Mantendo-se as atuais diretrizes políticas e econômicas recessivas, norteadas por um controle da inflação apoiado em taxas elevadas de juros, diretrizes dirigidas especialmente para atender aos interesses e às exigências dos especuladores, dos bancos e das corporações multinacionais, realmente não se podem esperar investimentos governamentais capazes de propiciar um ambiente favorável ao crescimento econômico, à geração de emprego e à ampliação da capacidade de consumo e da produção. Requisitos necessários à melhora das condições gerais de vida da maioria e, em consequência, do processo de escolarização – ainda que não suficientes, pois demandam adicionalmente, tendo em vista a gestação de um padrão de desenvolvimento soberano coincidente com o fortalecimento da democracia, sobretudo nas condições de periferia capitalista em que se situa o país, instrumentos de redistribuição progressiva da renda nacional e uma imprescindível regulação do Estado sobre o capital financeiro e produtivo; podendo ser destacada, entre outros mecanismos regulatórios, a nacionalização de setores propensos ao monopólio e à oligopolização, pois interferem decisivamente nos rumos políticos e econômicos traçados por uma sociedade, desde a composição dos índices de inflação à criação de óbices a um eventual planejamento público das estratégias de desenvolvimento (Miliband, 2000, p. 139-174). Um conjunto de ações que não está condicionado apenas à vontade política de uns poucos atores sociais e lideranças partidárias, mas também sujeito à mudança da atual correlação de forças sociais, que eleve as classes populares e medianas a um posição mais decisiva na definição do curso da vida nacional, permitindo ao país condições para um indispensável enfrentamento face aos poderosos interesses internacionais e aos grupos domésticos a estes articulados. Escola, universidade, partidos políticos, sindicatos, movimentos

sociais, guardadas as suas especificidades, possuem um papel pedagógico de relevo no encaminhamento da mudança a que fazemos alusão.

Nesse sentido, no seio da atual hegemonia do setor financeiro sobre a produção real de bens e serviços, comprometendo significativamente não apenas o orçamento da União, como também o dos estados e municípios, não se pode esperar investimentos consideráveis na escola pública. Um gigantesco obstáculo tanto a uma melhor capacitação e remuneração dos educadores e das educadoras, quanto à adoção de medidas de preservação da criança e do jovem na escola – como o regime escolar de horário integral, esposado anos a fio pelo trabalhismo nacionalista de Leonel Brizola e de Darcy Ribeiro, e o financiamento público dos filhos e das filhas dos estratos populares via concessão de bolsas (Frigotto, 2004). Com efeito, restringem-se, seriamente, as possibilidades de construção de uma educação comprometida com o ideal democrático. Redirecionar o eixo das prioridades dos orçamentos públicos para o bem-estar social é um desafio a ser perseguido, a fim de se proporcionar mudanças expressivas na educação nacional.

Palavras finais

Guardados os limites de muitos aspectos pertinentes ao pensamento rousseauiano, o substancial da sua abordagem política e pedagógica oferece fecundos elementos teóricos para a reflexão acerca de alguns dilemas e desafios brasileiros, consistindo também em uma oportuna fonte de inspiração para a práxis política e pedagógica.

Em que pesem as virtudes do influente paradigma antropológico pluralista, que valoriza a singularidade dos predicados culturais e os anseios particulares dos múltiplos grupos sociais, a sua deificação da diferença e da diversidade nos faz pensar que Eagleton (1998) tem razão em argumentar a favor de certos aspectos do legado iluminista e de seu manancial de princípios ainda válidos para a ação política contemporânea, em especial a noção de universalidade⁷. Logo, como indagaria Rousseau, um dos símbolos do iluminismo, como viver em sociedade se não houver interesses e preceitos éticos/políticos, negociados e universais, que atravessem os diferentes grupos e envolvam, ao menos, uma maioria em torno de valores comuns? Uma convergência em prol do bem-estar coletivo é um enorme desafio a ser encaminhado na sociedade brasileira, tendo em vista superar o caos e as desigualdades sociais imperantes. A análise rousseauiana sobre as causas fundamentais do conflito e da violência certamente configura uma advertência tanto aos setores que integram o bloco de poder nacional, quanto à maioria que se encontra na subalternidade, sobre a oportunidade de transformações na estrutura social. Entre outras razões, em virtude da ideologia do pobre potencialmente criminoso

(Silva, 2006 b), ou concebido como um desfavorecido por natureza, disseminada pelos estratos burgueses dominantes, não é difícil inferir que cabe aos multifacetados setores populares e médios perseguir uma engenhosa construção de interesses e de valores comuns e universais que levem este país à eliminação da barbárie social em que estamos enredados.

A advertência de Rousseau acerca do imperativo democrático de se introduzir consistentes mecanismos de controle público sobre o poder político é também bastante atual. As razões para isso pululam no noticiário nacional. A inversão do princípio republicano e democrático da prevalência do interesse público sobre o privado talvez nunca tenha chamado tanto a atenção quanto nos últimos anos – anos de consolidação da cartilha neoliberal, com sua apologia ao mercado e à iniciativa privada. Precisamente neste período as desigualdades foram intensificadas. Destruindo as parcas, mas importantes, conquistas sociais construídas em décadas, as políticas neoliberais não deixaram de afetar a educação brasileira. As condições de desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem se degradam dia-a-dia, em função da falta de investimentos na escola pública e do elevado índice de desemprego e de subemprego que vitimiza os pais e os responsáveis dos alunos e das alunas, tornando o ambiente familiar de ponderável número de crianças e de jovens instável e desestruturado. Baixos salários dos professores, inexistência de laboratórios, precárias bibliotecas escolares e condições de trabalho e renda generalizadamente ruins, sem dúvida, não podem contribuir para a formação educativa – cidadã – do alunado e projetar para o futuro uma sociedade mais justa e dotada de recursos culturais e políticos mínimos de regulação do poder, nos níveis econômico e político. Sem laboratórios instalados nas escolas, por exemplo, o princípio elementar do ensino pela ação prática, marcante na concepção pedagógica de Rousseau, não pode ser aplicado.

Por extensão, e a título de ilustração, não são gratuitos o débil domínio e a incompreensão dos nossos alunos e alunas de um conhecimento central do mundo contemporâneo: a matemática. Todo e qualquer exame de proficiência dos educandos em matemática revela, em geral, um baixo grau de domínio e de conhecimento na área ⁸. Mas como aprendê-la, nos diria Rousseau, apenas por meio de lições verborrágicas e não experimentais? Com educadores e educadoras que não raro possuem escassos recursos financeiros e tempo disponível para exercitar uma prática inerente ao desempenho das suas funções, a leitura? Como aprender, indagaria o filósofo, tendo parte significativa das crianças e dos jovens que se dedicar precocemente à luta pela sobrevivência? O problema é que a limitada capacidade de manejo da matemática, além de furtar dos alunos e das alunas o potencial entendimento de diversos fenômenos técnico-científicos e políticos do mundo atual, tende a retirar do país a possibilidade de inovação e de domínio tecnológicos – fundamentais para o aperfeiçoamento do

sistema produtivo, para o exercício da soberania nacional e para a melhoria das condições de vida e de trabalho da maioria.

Essas e outras questões só demonstram a fecundidade do pensamento rousseauiano, que nos legou a esclarecedora idéia de que as mudanças pretendidas e empreendidas pelos agentes sociais devem se desenrolar paralelamente nos cenários político e educacional.

Referências

- AMARAL, Roberto; et al. Mesa redonda – Hugo Chávez, a Venezuela e a integração sul-americana. *Comunicação & política*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 91-119, set./dez. 2004.
- BOBBIO, Norberto. *Qual socialismo? Debate sobre uma alternativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- BOMFIM, Manoel. *A América Latina – males de origem*. Rio de Janeiro: Topbooks, 4ª ed., 1993.
- BONAVIDES, Paulo. As bases da democracia participativa. *Achegas.net – Revista de Ciência Política*, Rio de Janeiro, n. 27, jan./fev. 2006. Disponível em: <http://www.achegas.net>.
- BRASIL. *Lei nº 11.451*. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 7 de fevereiro de 2007 (a). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11451.htm
- _____. *Anexo da Lei nº 11.451 – vol. I: quadros orçamentários e legislação da receita e da despesa*. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 7 de fevereiro de 2007 (b). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11451.htm
- EAGLETON, Terry. *As ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4ª ed., 1974.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. Paulo Vannuchi e Regina Novaes (orgs.), *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Perseu Abramo, p. 180-216, 2004.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 9ª ed., 1995.
- HOBSBAWM, Eric. *Nações e nacionalismo desde 1780*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3ª ed., 2002.
- _____. *A revolução francesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 5ª ed., 2004.
- IANNI, Octavio. *A idéia de Brasil moderno*. São Paulo: Brasiliense, 2ª ed., 1994.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 16ª ed., 1985.

- MARINI, Ruy Mauro. *Dialética da dependência: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini*. Petrópolis: Vozes, Buenos Aires: CLACSO, 2000.
- MARKERT, Werner. A mudança de função da educação – do princípio antifeudal à “autonomia pedagógica”. Werner Markert (org.), *Teorias de educação do iluminismo, conceitos de trabalho e do sujeito*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 37-70, 1994.
- MILIBAND, Ralph. *Socialismo & ceticismo*. Bauru: Edusc, São Paulo: Unesp, 2000.
- PISTRAK, M.M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 4^a ed., 2005.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social*. São Paulo: Abril Cultural, Col. Os Pensadores, p. 7-151, 1973 (a).
- _____. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Abril Cultural, Col. Os Pensadores, p. 207-316, 1973 (b).
- _____. *Discurso sobre as ciências e as artes*. São Paulo: Abril Cultural, Col. Os Pensadores, p. 329-360, 1973 (c).
- _____. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 3^a ed., 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SILVA, Roberto Bitencourt da. Notas sobre a identidade política de Luiz Inácio. *Comum*, Rio de Janeiro: Facha, v. 11, n. 25, p. 135-156, jul./dez. 2005.
- _____. Sobre a educação voltada à conservação da dependência. *Achegas.net – Revista de Ciência Política*, Rio de Janeiro, n. 27, jan./fev. 2006 (a). Disponível em: <http://www.achegas.net>.
- _____. Mídia, violência e democracia. *Verso e reverso*, São Leopoldo: Unisinos, n. 45, set./dez. 2006 (b). Disponível em: <http://www.versoereverso.unisinos.br>.

Resumo: o artigo tem em vista sublinhar alguns aspectos da teoria política e pedagógica de Rousseau, com o propósito de debater a respeito da relação entre educação e democracia, tendo por pano de fundo ponderações acerca de alguns dilemas políticos e educacionais candentes na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Cidadania; Democracia; História e Filosofia da Educação.

Abstract: the article has in sight to detach some aspects of the political and pedagogical theory of Rousseau, with the intention of to debate regarding of the relation between education and democracy, doing secondarily considerations about of some questions educational and political crystallized in the Brazilian society.

Key-words: Citizenship; Democracy; History and Philosophy of Education.

Notas

(*) Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e professor do Instituto Superior de Educação da Zona Oeste/Faetec/Sect-RJ.

¹ No tocante à referida passividade como atributo de formação dos indivíduos que integram amplos segmentos da sociedade brasileira, assim como a concepção de democracia circunscrita ao voto, cumpre salientar que as instituições da mídia, sobretudo a televisão, exercem um papel extraordinário, provavelmente superior ao desempenhado pelo tipo de educação escolar assinalado, na conformação de tal padrão de comportamento e de hábito político. Ademais, acerca da dependência brasileira em relação ao exterior, especialmente das economias capitalistas centrais, consultar, entre outras obras igualmente relevantes: Marini (2000); FURTADO, Celso. *Brasil – a construção interrompida*. São Paulo: Paz e Terra, 3ª ed., 1992; FURTADO, Celso. *O capitalismo global*. São Paulo: Paz e Terra, 2ª ed., 1998; SANTOS, Milton, e SILVEIRA, María Laura. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2001; SANTOS, Theotônio dos. *A teoria da dependência – balanço e perspectivas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

² Os dois personagens mais destacados do processo revolucionário francês desenrolado nos estertores do século XVIII, Napoleão Bonaparte e, particularmente, o líder jacobino Robespierre, por exemplo, eram “discípulos” intelectuais de Rousseau e, não raro, justificavam algumas de suas ações políticas com base na perspectiva do filósofo (cf. Hobsbawm, 2004).

³ Alguma semelhança com as atuais condições de vida da maioria que integra uma certa nação dos trópicos sul-americanos? Além da iníqua estrutura fundiária, cumpre assinalar que, no Brasil, de acordo com dados freqüentemente divulgados pelo Sindicato Nacional dos Auditores Fiscais da Receita Federal (Unafisco Sindical), a maior parte dos impostos arrecadados pela Receita Federal provém diretamente dos salários dos trabalhadores e, principalmente, da tributação, indireta e de caráter regressivo, sobre o consumo. Sobre o assunto, consultar: http://www.unafisco.org.br/estudos_tecnicos/index.html

⁴ No entanto, se os setores dominantes não viessem a participar de tal compromisso mútuo, tenderiam a ser excluídos de um arranjo político que envolvesse essencialmente os amplos estratos subalternos.

⁵ Uma idéia consoante à defendida pelo filósofo holandês Baruch de Spinoza (1632-1677), que anuncia alguns preceitos de corte democrático posteriormente esposados por Rousseau. Ver, SPINOZA, Baruch de. *Tratado político*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, s/d.

⁶ Contemporaneamente, no Brasil, a premissa do ensino pela ação tem sido defendida, entre outros, por Pedro Demo, que põe em destaque a necessidade de se educar pela pesquisa. Criticando a percepção generalizada do professor como um perito em aula, tendente a ensinar apenas a copiar, Demo advoga uma educação fundada na ação, na pesquisa, com o fim de possibilitar a emergência da autonomia reflexiva dos alunos – convertendo-os também em sujeitos e parceiros da produção do saber e, em conseqüência, habilitando-os a participar do exercício e do controle do poder (encarnado, no universo escolar, entre outros, pela figura docente). DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 1997.

⁷ À guisa de ilustração da importância da categoria universalidade na vida hodierna, pode-se mobilizar um evento trivial como as recorrentes campanhas de combate ao mosquito da dengue. Para se evitar a proliferação da moléstia não é necessário empreender esforços múltiplos e comuns, que envolvam, além dos órgãos públicos, diferentes famílias, grupos e classes sociais, a despeito de seus singulares atributos de gênero, de idade, de etnia etc., que integram uma dada população? Ademais, para uma problematização da celebração da diferença, celebração esta recorrente em diversas abordagens antropológicas e pós-modernas, consultar, entre outras obras de igual relevância, além da produzida pelo próprio Eagleton (1998), JAMESON, Frederic. *Pós-modernismo – a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 2ª ed., p. 342-356, 2004; e ZIZEK, Slavoj. ¿Lucha de clases o posmodernismo? ¡Sí, por favor!. Slavoj Zizek et al. (orgs.), *Contingencia, hegemonía, universalidad: diálogos contemporáneos en la izquierda*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, p. 95-140, 2003.

⁸ Ver, por exemplo, informações relativas ao desempenho no ensino básico, entre os anos de 1995 e de 2005, reveladas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). BRASIL. *Resultados do Saeb atualizam panorama de qualidade da educação básica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC, 7 de fevereiro de 2007. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news07_01.htm e http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/tabelas_saeb2005.doc.