
O GRANDE LOUCO

O olhar insubordinado de Simón Rodríguez

Tatiana Fernández*

Resumo: No contexto das revoluções libertárias de América do Sul no século XIX, o escritor e pedagogo venezuelano Simón Rodríguez, mestre de Simón Bolívar, elabora um projeto educativo que procura romper com o pensamento do dominado, como sujeito colonial, por meio da reconstrução do sujeito social. O projeto chamado Educação Social consiste em permitir o sujeito pensar por si mesmo. Rodríguez foi considerado um excêntrico louco pelas suas ideias e práticas pedagógicas. Neste artigo argumenta-se sobre a importância do olhar insubordinado no pensamento e pedagogia de Rodríguez, denominada pedagogia *robinsoniana*, que marca a estreita relação entre educação, arte e política na América do Sul. Com este objetivo analisa-se o seu pensamento na perspectiva de uma pedagogia cultural de fronteira e observa-se a contiguidade entre arte, educação e pesquisa que existe na sua obra. Propõe-se, nesta linha, uma educação em visualidade que promova um olhar *queer*, insubordinado.

Palavras-chave: Simón Rodríguez, pedagogia crítica, teoria *queer*, pedagogia cultural de fronteira

THE GREATEST CRAZY: THE INSUBORDINATE VIEW OF SIMON RODRIGUEZ

Abstract: In the context of 19th Century South American independence revolutions, the Venezuelan pedagogue and writer Simón Rodríguez, teacher of Simón Bolívar, developed an educative project that intended to disrupt with the mind of the dominated, as colonial subject through the social subject reconstruction. This project called Social Education consists of allowing the subject to think for itself. Rodríguez was considered a crazy eccentric for his pedagogical ideas and practices. This paper aims to argue the importance of insubordinate view in Rodríguez's thought and pedagogy, called *robinsonian* pedagogy, which delineates South American's narrow relations between education, art and politics. With this purpose and within the border cultural pedagogy perspective Rodríguez's thoughts were analyzed and the contiguity between art, education and research in his

* Instituto de Artes – Departamento de Artes Visuais, Universidade de Brasília (Brasília/Brasil).

work is observed. Aligned with this pedagogy, it is proposed a Visual Education that encourages an insubordinate and *queer* view.

Keywords: Simón Rodríguez, critical pedagogy, queer theory, border cultural pedagogy

LE GRAND FOU: LE REGARD INSUBORDONNÉ DE SIMÓN RODRÍGUEZ

Resumé: Dans le contexte des révolutions libertaires de l'Amérique du Sud du XIX^{ème} siècle, le pédagogue et écrivain vénézolane Simón Rodríguez, professeur de Simón Bolívar, a élaboré un projet éducatif que prétend rompre avec la pensée du dominé, en tant que sujet colonial, à travers la reconstruction du sujet social. Ce projet, appelé d'Education Sociale, essaye de permettre à l'individu de penser par lui-même. Rodríguez a été considéré comme un excentrique fou par ses idées et ses pratiques pédagogiques. Cet article argumente sur l'importance du regard insubordonné dans la pensée et la pédagogie de Rodríguez, appelé de pédagogie *robinsonienne*, que démarque la relation étroite entre éducation, art et politique dans l'Amérique du Sud. Avec ce but, sa pensée est analysée dans la perspective d'une *Pédagogie Culturelle de Frontière* et est observée la contiguïté entre art, éducation et recherche, existantes dans son œuvre. Ainsi, nous proposons une *Education en Visualité* pour promouvoir un regard *queer*, insubordonné.

Mots-clés: Simón Rodríguez, Pédagogie Critique, théorie *queer*, Pédagogie Culturelle de Frontière

Introdução

Dizem que Simón Rodríguez era extravagante, audaz, instável, esquisito, lúcido, inadaptado, rebelde, subversivo, alucinado, inquieto, iluminado, problemático, um ser de outro mundo, um diferente, «pode ter sido o primeiro Dos Raros, grande raro, raro principal» (Cúneo, 2008: x). Por este motivo, alguns o tiveram por gênio e a grande maioria por louco. O certo é que o venezuelano Simón Rodríguez não era um homem comum nem para o século XIX nem para o século XXI. O pensamento dele retorna pela visibilidade que o projeto bolivariano de Hugo Chávez na Venezuela lhe deu depois de quase dois séculos de indiferença e esquecimento, mas sobretudo pela sua relação com a pedagogia crítica. Rodríguez, professor e tutor de Simón Bolívar, foi um pedagogo da estatura de Andrés Bello para a América republicana, mas, diferentemente dele, era um pedagogo de fronteira; ele ensinou aos pobres, aos índios, aos negros, aos órfãos e aos diferentes, rompendo todas as fronteiras culturais do seu tempo. Numa era de tensões políticas não conseguiram ver outra figura que a do louco. E assim foi chamado por onde foi.

No contexto de uma pesquisa que procura o olhar *queer* não se pretende, como antigos

biógrafos e historiadores fizeram, colocar em questionamento sua raridade ou sua extravagância, mas apontá-la como uma forma de rompimento com o pensamento dominado, como diria ele mesmo. Pretende-se também ressaltar as relações entre o pensamento radical *robinsoniano* e as preocupações contemporâneas na educação em visualidade. Além do mais, esta pesquisa deseja contribuir na identificação das estreitas relações entre arte, pedagogia, pesquisa e política na história da educação na América do Sul.

No campo da arte, a visualidade do pensamento de Rodríguez e o modo de operar na sua pedagogia vale o argumento de Luis Camnitzer (2009) de considerá-lo um precursor do conceitualismo¹ na América Latina e sob esta perspectiva compreender a sua obra pedagógica como uma obra artística. Política, arte e pedagogia são dimensões que são inseparáveis nos movimentos culturais mais orgânicos do continente centro e sul-americano, e Rodríguez é o primeiro em pensar estas dimensões de maneira inseparável. É uma forma de política estética cujo objetivo é a educação social, um nome que ele queria que os homens do futuro não esquecessem. A sua obra é, como se pretende argumentar, a educação social como forma de arte. Por este motivo, muitas citações que se fazem da sua obra neste artigo foram editadas como imagens e não foram traduzidas para conservar a ortografia da época e a visualidade que Rodríguez deu aos seus textos.

A proposta pedagógica e estética da sua obra requer, por outra parte, um estudo que proporcione a multiplicidade de aproximações que ele tece entre arte, cultura, política, sociedade, economia, história, ciência, filosofia e educação. Nesta pesquisa analisa-se o sentido da sua obra pedagógica e a sua intenção estética, na perspectiva das mudanças contemporâneas que se dão no campo da pedagogia e da arte, em torno da ideia de emancipação do pensamento colonial. A pedagogia crítica e as discussões sobre diferença e dissidência que provocam os estudos feministas e pós-coloniais, o pós-estruturalismo e a teoria *queer* permitem estas aproximações. Por outra parte, discute-se a forma de operar de Rodríguez nas tensões entre palavra e imagem e entre teoria, práxis e poética na perspectiva da *a/r/tografia*² para alcançar a entender a complexidade destas tensões.

Na primeira parte, apresenta-se uma pequena introdução à sua vida argumentando pelo «olhar insubordinado» (Miskolci, 2012: 44) de Rodríguez como um olhar *queer* que é «uma perspectiva menos afeita ao poder, ao dominante, ao hegemônico, e mais comprometida com os sem poder, dominados, ou melhor, subalternizados» (*ibidem*). Na segunda parte, analisa-se

¹ Camnitzer (2009) faz uma diferença entre arte conceptual e conceitualismo. A primeira refere-se às manifestações artísticas do *mainstream*, que usam as ideias e a linguagem como matéria e que se desenvolveram em Nova Iorque; a segunda, às estratégias conceitualistas dos artistas da periferia para acentuar a comunicação para a ação política.

² Abordagem de pesquisa baseada nas Artes e pesquisa educacional baseada nas Artes que se desenvolve na Universidade de British Columbia, Canadá. *A/r/t* está por *artist, researcher, teacher*.

sua obra na perspectiva de uma pedagogia cultural de fronteira e na última parte relaciona-se a perspectiva robinsoniana³, como é chamada a pedagogia de Rodríguez, às discussões mais atuais em arte, educação em visualidade e pesquisa a/r/tográfica.

Simón Rodríguez/Samuel Robinson: o anti-herói

No contexto colonialista, escravagista, corrupto, racista, sexista e explorador da sociedade dominante da América do Sul no século XVIII, Rodríguez, filho extramatrimonial de uma viúva com um sacerdote católico e criado pelo tio materno, também clérigo, recebe o título de professor na Escola de Primeiras Letras de Caracas em 1791, aos vinte anos. Em 1792 torna-se o professor do menino Simón Bolívar e em 1793 já tinha a seu cargo a educação de 114 estudantes. Em 1794 escreve seu primeiro texto crítico sobre educação, por encargo da escola onde trabalhava, para uma reforma interna. Nele Rodríguez aconselha uma escola gratuita, obrigatória, prática e social pedindo condições físicas e humanas de qualidade, mas é recusado, o que provoca a renúncia ao seu cargo em 1795. Até 1797 dedica-se exclusivamente à educação de Simón Bolívar, ano em que sai exilado da Venezuela (onde nunca mais voltaria) pelo suposto envolvimento em ações políticas republicanas. Durante os 26 anos que se seguem, viaja com o nome de Samuel Robinson, trabalhando na América Central, na América do Norte, Europa e Rússia. Em 1804 encontra-se com Bolívar em Viena, assistem às coroações de Napoleão em Paris e Milão e, numa tarde de agosto de 1805, Bolívar jura ao seu mestre no Monte Sacro, em Roma, libertar a América. Bolívar retorna, mas Rodríguez só volta em 1823, instalando-se em Cartagena, na Colômbia, enquanto Bolívar se encontrava já na sua campanha libertária no Peru. Em 1824 Bolívar sabe da sua chegada e manda trazê-lo para o ajudar na campanha do Alto Peru. Em 1825, na fundação da Bolívia, o Libertador encarrega a Rodríguez, um Plano de Educação Popular e para tal é nomeado *Director e Inspector de Instrucción Pública y Beneficiencia*, iniciando programas de alfabetização e ajuda social em províncias do Peru e da Bolívia. Mas, uma vez que Bolívar deixa a nova república boliviana sob a presidência do Marechal Sucre, os planos radicais do professor Rodríguez valem-lhe a resistência e o desprezo da sociedade republicana. Sucre favorecia o método de ensino de Lancaster⁴, ao qual Rodríguez se opunha veementemente. Depois, e até à sua morte em 1853

³ Simón Rodríguez mudou seu nome a Samuel Robinson entre 1797 e 1823, tempo que passou a viajar fora da América do Sul.

⁴ Também chamado Método do Ensino Mútuo, o método Lancaster ou Lancasteriano foi inventado pelo *quaker* inglês Joseph Lancaster para educar os filhos da classe trabalhadora com uma disciplina mental e física rígida, pois consistia em repetir muitas vezes de memória e depois ensinar outros a repetir da mesma maneira.

em Amotape, um pequeno povoado do Peru, Rodríguez viaja pela Bolívia, Peru, Equador e Chile, sobrevivendo das maneiras mais rudimentares, endividando-se para estabelecer escolas, trabalhando sem descanso, dando aulas, fabricando velas, administrando empresas e escrevendo sobre educação, política e economia (Briceño, 2005; Puiggrós, 2005; Rumazo, 2007; Cúneo, 2008; Uslar, 2009).

A sua biografia está cheia de anedotas que dão conta da sua raridade. Contam por exemplo que, apesar de ter sido educado por um clérigo, era totalmente anticlerical e, para evitar que seus filhos fossem batizados, deu-lhes o nome de *Choclo*, *Zapallo* e *Zanaboria* (Milho, Abóbora e Cenoura) (Camnitzer, 2009). Isso podia dizer respeito à sua reputação de excêntrico, mas a sua reputação de louco era dada pelas suas ideias políticas. Relatam seus biógrafos que Rodríguez vestia como um homem pobre e irritava a alta sociedade com suas ideias de educar todos por igual e seu discurso rebelde. Naquela época ele já tentava ter na mesma sala de aula meninos e meninas, brancos, negros e índios, mas todos se opunham. Uma das ideias mas criticadas de Rodríguez era que os pais dos estudantes deviam receber um subsídio para evitar o trabalho infantil que os afastava da escola. Não demorava muito e era expulso dos lugares onde ensinava, ou terminava por ir embora em busca de outro lugar em que fosse compreendido. Em carta enviada ao General Francisco de Paula Otero, quando Rodríguez se encontrava em Lima em 1834, podemos reconhecer os motivos das perseguições ao seu trabalho pedagógico na Bolívia:

Um advogado chamado Calvo desbaratou meu estabelecimento, dizendo que eu esgotava o tesouro para manter putas e ladrões ao invés de me ocupar do lustre da gente decente. As putas e os ladrões eram os filhos dos donos do país. Isto é dos *cholitos* e *cholitas* que rodam nas ruas e que agora seriam mais decentes que os filhos e filhas do senhor Calvo. (Cúneo, 2009: xxvii; tradução da autora)

Sabemos por meio de Victorino Lastarria (1885, cit. in Briggs, 2008) que Rodríguez ofereceu um banquete a Sucre, servindo a comida em penicos novos, para mostrar o seu desacordo com os planos de educação. Mas parece ter sido Sucre quem inventou a história para desacreditá-lo e, quando Rodríguez soube, adorou a história e divulgou-a. Para Camnitzer (2009), este pode ter sido o primeiro incidente com um mictório na história da arte.

Os livros que Rodríguez escreveu são evidência da sua relação com a visualidade como forma de política. Com uma diagramação heterodoxa e fragmentada, cheia de colchetes, chaves e todo tipo de signos gráficos, os textos do discurso *robinsoniano* são conhecidos pela audácia das suas afiadas críticas à sociedade, à economia, à política e à educação. As suas propostas pedagógicas são manifestos sociais, políticos e económicos. O primeiro ensaio sobre educação que ele faz em *Reflexiones sobre los Defectos que Vician la Escuela de Primeras Letras de Caracas*, de 1794, valeu-lhe a renúncia à escola. Publica *El Libertador del*

Mediodía de América em 1830, escrito na Bolívia em 1828, onde apoia a campanha bolivariana, refere-se aos processos sociopolíticos, desenha propostas sobre educação popular e denuncia e critica as ações traiçoeiras das classes governantes nas novas repúblicas. O livro *Luces y Virtudes Sociales* de 1834, reeditado em 1840, e *Sociedades Americanas*, em 1842, são na verdade um mesmo livro, que é editado de forma diferente, onde Rodríguez elabora toda sua filosofia educacional. Em 1848 publica em Bogotá *Extracto Sucinto de Mi Obra sobre la Educación Republicana* para o governador da província de Túquerres na Colômbia e em 1851 escreve *Consejos de Amigos Dados al Colegio de Latacunga: Educación Unida al Trabajo y Maestros Nuevos*, que só foi publicado em 1954 no Equador. Neste último, Rodríguez reelabora as suas propostas e ataca a metodologia de Lancaster como um disparate que ele inventou para fazer aprender a Bíblia de memória, entre outras críticas. Dos escritos dele só nos resta isto e suas cartas a personagens da época, entre elas cartas a Bolívar intercetadas pelos inimigos da campanha onde ele advertia o Libertador das hipocrisias e traições à causa (Briceño, 2005; Cúneo, 2008; Uslar, 2009).

No século XX, críticos e biógrafos de Rodríguez tentaram de várias maneiras encontrar unidade e coerência na sua obra e colocar em dúvida as lendas sobre a extravagância do seu comportamento, que o marginaram da história. O que acontece, aponta Javier Lasarte, é que estamos acostumados a pensar os escritores modernos como «sujeitos atravessados por contradições, oscilações, ambiguidades, dilemas e aporias» (2005: 25), mas não desta forma sobre um escritor da primeira metade do século XIX. Por que não pensar, como Lasarte, que Rodríguez era um sujeito «multiforme e problemático» (*ibidem*)? Ou como Richard Miskolci, para quem «a experiência da abjeção não diz apenas a quem foi qualificado de anormal, estranho, mas constitui quem nós somos e muito frequentemente o que a sociedade nos fez crer que é o que há de pior em nós?» (2012: 49)? Ou como o próprio Rodríguez, que escreve numa carta a Simón Bolívar «eu gosto de ter a culpa para não ter que me justificar» (Cúneo, 2008: xiii)?

Rodríguez pensa a pedagogia em termos desta diferença e é capaz de pagar o preço dela; o escritor venezuelano Mariano Picón Salas reconhece isto na atitude desafiante de «soberania pessoal» (*ibidem*) de Rodríguez ao seu tempo:

A grande lição robinsoniana que absorveu a época é fazer suma indústria da adversidade e agradecer quase a derrota ou o naufrágio porque só então pode-se construir sem conceder, se liberando do convencionalismo do passado. Só assim pode se atuar com a mais tensa e mais legítima consciência revolucionária. (Salas, 1977, cit. in Lasarte, 2005: 24; tradução da autora)

Como um Quixote, os seus passos lembram-nos os grandes anti-heróis que preferem perder tudo menos a cordura.

Pedagogia cultural de fronteira

A base do projeto de Educação Social de Rodríguez é a educação social para o trabalho. Defende uma escola onde se promovam os saberes socialmente produtivos. Ele não separa o conhecimento da sua prática. Quando ele aponta que todos devem aprender fazendo, inclui a classe dominante numa sociedade que ainda hoje tem preconceitos históricos sobre o trabalho manual. Uma sociedade nova, propõe Rodríguez, não pode mais fazer uma distinção entre a teoria e a prática, porque isto preserva as relações de poder e dominação coloniais, muito apesar de qualquer revolução política. Para Rodríguez, a verdadeira revolução está na educação social para o trabalho. Com essa filosofia educou Simón Bolívar. Teoria e prática são língua e mão, massa e movimento que não podem estar divididas (Figura 1):

FIGURA 1

Luces y Virtudes Sociales de 1840 (Rodríguez, 2008: 44)

Por la INOCENCIA perdida debe suplir la RAZÓN
(ésta no se forma en la ignorancia)
La DEBILIDAD debe ocurrir al ARTE
(sometanse todos los intereses, á un solo
interés bien entendido... el de la buena armonía)

Los pueblos no pueden dejar de haber aprendido, ni dejar
de sentir que son fuertes: poco falta para que se vulgarice,
entre ellos, el principio motor de todas las acciones, que es
el siguiente:

la fuerza material está en la MASA
y la moral en el MOVIMIENTO

A dicotomia entre pensamento e ação serve a outra dicotomia social de dominação: as classes que pensam e as que trabalham com as mãos. Apagar as fronteiras entre teoria e prática é um caminho que Paulo Freire também defendeu na sua obra teórica e na prática. Este pensamento deu origem à pedagogia crítica nas últimas décadas do século XX⁵. Para estes pensadores, a educação que procura a liberdade do sujeito colonial é uma educação que nasce sobre um pensamento que toma o poder de fazer e o poder de pensar por si mesmo⁶.

⁵ A pedagogia crítica tem suas origens no pensamento da Escola de Frankfurt e desenvolve-se entre as décadas de 1960 e 1980 nos Estados Unidos e Canadá, sob forte influência da *Pedagogia do Oprimido* de Freire (1970), com representantes como Henry Giroux e Joe Kincheloe, entre outros (cf. Kincheloe, 2008).

⁶ Ver as semelhanças destas propostas com a filosofia educacional de John Dewey em *Democracy and Education* de 1916 e *Art as Experience* de 1934.

Como pensa Adriana Puiggrós (2005), a obra de Rodríguez contém uma denúncia de como vivemos e o anúncio de como poderíamos viver no sentido que Freire dá (1998).

Pensar e fazer para romper com o pensamento do dominado como sujeito colonial por meio da reconstrução do sujeito social é uma tarefa que é comum aos estudos pós-coloniais, aos estudos feministas e aos estudos *queer* centrados nas políticas da diferença e promotores da dissidência há mais de duas décadas. Dos questionamentos sobre o modo de produção de narrativas no discurso colonial dicotômico, onde o subalterno desarticula a voz do dominador, justamente na ambivalência das relações sociais (Said, 2003; Bhabha, 1998; Spivak, 2010), aos questionamentos sobre os regimes de normalização, que debelam as relações de poder e dominação (Sawicki, 1991; Lippard, 1983; Butler, 2004; Warner, 1993), já encontram em Rodríguez a voz do insubordinado, do dissidente, do diferente.

Nos seus escritos, Rodríguez refere-se à vida numa sociedade nova como uma forma de proporção, à arte como uma proporção entre a teoria e a prática, entre o pensamento e a ação, entre o meio e o fim. Da mesma maneira, pensa que tanto os filhos e filhas dos ricos devem aprender a fazer tijolos, arar a terra, fabricar velas, construir móveis como os filhos e filhas dos negros e índios e os órfãos devem aprender a ler e escrever as línguas nativas e o espanhol por igual, como uma forma de proporção social (Figuras 2 e 3):

FIGURA 2

***Luces y Virtudes Sociales de 1840* (Rodríguez, 2008: 75)**

Acostúmbrese, pues, al hombre que ha de vivir en ...
REPÚBLICA
 à buscar desde su infancia

RAZONES
y
proporciones } y en lo que puede medirse exactamente

porque por ellas aprenda à descubrir { **RAZONES**
y
CONSECUENCIAS

en las providencias y } del Gobierno
 en los procedimientos }

FIGURA 3

Luces y Virtudes Sociales de 1840 (Rodríguez, 2008: 76)

paraque sepa aproximarse al infinito moral:
paraque sus probabilidades no sean gravitas
ni sus opóniones irfundadas

por eso se dice que
la **GEOMETRIA** rectifica el **RACIOCINIO**

Por falta { de Lógica en los Padres
de Zele en los Gobiernos, y
de Fan en los Maestros

Fierden los niños el tiempo { leyendo sin boca y sin sentido
pintando sin mano y sin dibujo
calculando sin extensión y sin número

La escuela se reduce á fastidiarlos
diciéndoles, á cada instante y por años enteros
así- así- así y siempre **ASÍ!**

sin hacerles entender { por qué
ni con qué fin

no ejercitan la facultad de **FENSAR**, y
se les deja ó } viciar la lengua y la mano
se les hace }

que son...casi lo observe el naturalis francés
los otros más peccioses del hombre

no hay *Interés*, donde no se entrevé el fin de la acción

Por outra parte, podemos deprender também deste texto que Rodríguez compartilha com os teóricos da pedagogia crítica a preocupação com uma educação para a vida. A faculdade do pensamento só pode ser exercitada no processo educativo quando tem um sentido para quem aprende, um porquê e um para quê aprender. Ele acredita que o objetivo da educação é formar uma sociedade inteligente, capaz de pensar por si mesma. Em mais de século e meio a situação pouco mudou. Fazer negócio com a educação e fazer com que os estudantes leiam sem boca e sem sentido, pintem sem mão e sem desenho e calculem sem extensão e sem número é um problema persistente que Freire chamou de educação bancária (1987).

O seu interesse na pedagogia era tanto ideológico como metodológico. Por meio de Lastarria, sabemos que em 1830 mantinha uma escola em Valparaiso, no Chile, e que ali ele ensinava anatomia da maneira mais original: «uma testemunha presencial viu seus discípulos colocados a ambos lados da sala e a Don Simón passear na frente deles completamente nu para se acostumarem a ver o corpo humano» (Orrego, 1917, cit. in Cúneo, 2008: xi). As aulas

dele eram ligadas à vida ao ponto em que as fórmulas e a lógica da matemática, da geometria e da física eram instrumentos da razão para analisar criticamente as relações de poder na cultura e na vida em sociedade. No livro *Luces y Virtudes Sociales* de 1840 temos alguns exemplos de como Rodríguez realizava esta operação *transcognitiva*⁷ (Figuras 4 e 5):

Rodríguez tinha lido o «Emílio» de J. J. Rousseau e compartilhava muitas das suas ideias de

FIGURA 4

Luces y Virtudes Sociales de 1840 (Rodríguez, 2008: 90)

por último
à los que soben que las LUCES se deben à la comunica-
ción y la comunición a la ESCRITURA

La Idea de REPÚBLICA
es el resultado de muchas combinaciones: es la más sìm-
ple expresión a que el estado del hombre, ha reducido to-
das las Relaciones Sociales

Su fórmula es

FUEBLO X $\left\{ \begin{matrix} \text{intereses particulares} \\ \text{intereses particulares} \end{matrix} \right\} = 1 = \text{REPÚBLICA}$

FIGURA 5

Luces y Virtudes Sociales de 1840 (Rodríguez, 2008: 91)

à los que no entienden de cálculo será menester decirles
cómo se lee esta fórmula - y se lee así
Pueblo, sus intereses por intereses particulares
y dividido por intereses particulares
igual a uno, igual REPÚBLICA

y para aquellos à quienes el lenguaje parezca oscuro se
amplificará el discurso diciendo
que los hombres se reúnen por sus intereses
que buscando cada uno su conveniencia
sin consultar la del otro, yerran todos el fin de la unión,
porque los intereses se chocan
que éste es el motivo de todas las desavenencias y éstas
los causas de las guerras
que las luces que se adquieren con la experiencia han
hecho pensar - que pensando se ha descubierto, que
el único medio de establecer la buena inteligencia es
hacer que TODOS PIENSEN en el bien común
y que este bien común es la REPÚBLICA

⁷ Graeme Sullivan chama pensamento *transcognitivo* à forma de operar do artista como um «processo de conhecimento de artes visuais onde as formas, ideias e situações são agentes que informam a mente e rodeiam o artista durante a sua prática visual artística» (2005: 130).

uma educação na vida e para a vida, mas, diferentemente dele, Rodríguez não pensa numa educação individualista na natureza virgem, fora da sociedade, mas dentro dela. Rodríguez repete insistentemente que se trata de uma educação social. As suas ideias assemelham-se mais às ideias de J. H. Pestalozzi, seu contemporâneo, que favorecia a espontaneidade e liberdade com os meios artísticos e a aprendizagem sobre a prática. Neste aspeto antecede a filosofia educacional do reconstrucionismo social de John Dewey (1916, 1934/2005) e à pedagogia crítica. Por outra parte, não podemos esquecer que o pensamento mais difundido de Rodríguez é a ideia de que a América deve ser original nas suas ideias, deve pensar por si mesma e copiar só aquilo que lhe é conveniente como sociedade. Para ele, a educação na América Republicana devia ter suas próprias propostas. Esta nova sociedade que ele propõe e da qual não desiste nunca é uma sociedade inteligente.

O projeto pedagógico de Rodríguez não seria reconhecido hoje pelas mesmas razões pelas que foi recusado no seu tempo, como pensa Adriana Puiggrós: «A acusação de “louco” a Rodríguez encerra uma operação discursiva que consiste em não reconhecer suas perguntas» (2005: 68). Aceitá-lo seria aceitar a incoerência de um sistema que representa a liberdade mas funciona sobre os princípios da submissão colonial. A pedagogia cultural persegue hoje, como Rodríguez, a reconstrução do sujeito social por meio da emancipação do pensamento. Mas é importante notar que não é uma emancipação outorgada, porque esta ideia supõe uma relação de dominação, como aponta Jacques Rancière (Biesta, 2010), a emancipação é uma rutura na ordem das coisas, uma rutura que permite a subjetividade aparecer de tal maneira que define a emancipação como a «aparência da subjetividade» (Biesta, 2010: 46). Aparecer é fazer-se visível e audível. Podemos concluir com Gert Biesta que a emancipação é um processo de subjetivação: a aparência do que antes não era aparente é um ato político. Esta é uma política da diferença que visualiza e ouve o outro e *com* o outro ao invés de falar e ver por ele e que se visualiza e ouve a si mesmo para poder dialogar com o outro. Isto faz de toda a política uma forma de estética, porque «faz visível o que foi excluído do campo perceptivo e faz audível o que era inaudível» (Rancière, 1999, cit. in *ibidem*: 49). A política da diferença na sala de aula significa promover ruturas na ordem das coisas para que os sujeitos se emancipem pelo seu próprio poder de visibilidade. O que Rodríguez propõe nesta linha de pensamento é uma pedagogia como uma política estética ou, como Freire (1987), uma pedagogia libertária.

Sabemos que Rodríguez dava acento à aprendizagem na vida e para a vida. Podemos depreender dos seus escritos que a escola para ele é um espaço contínuo entre o cotidiano e o extraordinário. A ênfase da sua narrativa visual nos coloca de maneira imprevista frente às necessidades mais básicas da vida como uma potência geradora de conhecimento. As suas propostas também enfatizam uma relação crítica e reflexiva na pedagogia frente ao objeto,

que é o objeto da vida. Para ele, o processo de aprendizagem podia-se decompor em três partes: primeiro «observar», que é colocar-se frente ao objeto e guardar para si, apropriar-se dele, depois «refletir», que é fazer refletir a imagem entre o objeto e o «sentido que a recebe», para depois «meditar», que é «colocar-se no meio do objeto e da imagem que deixa» (Paladines, 2008: 165). Esta é uma aprendizagem que se situa na visualidade e cujo objeto está em frente, está dentro e está «entre». Aqui encontramos uma relação estreita com a ideia de experiência estética de Dewey (1934/2005) que considera a arte um encontro entre o sujeito e o objeto em que se tornam um e se transformam mutuamente.

A linha que propõe a teoria *queer* de «ressignificar como fundamental o que antes não era trazido ao discurso como questão» (Miskolci, 2012: 48) conduz-nos a considerar a complexidade e raridade de Rodríguez e admitir que as suas propostas são o que Henry Giroux (2005) chama uma pedagogia de fronteira⁸ onde o professor transpassa fronteiras culturais para fazer visíveis e audíveis a todos e promove entre seus estudantes «traspassar fronteiras» inscritas no corpo, na cultura, na história, no espaço e na psique sem fazer concessões.

A pedagogia de Rodríguez vai além das lutas de classe e raciais, ele teve preocupações com o género, o que no seu tempo era raro. Antes mesmo de deixar a Venezuela propôs à *Escuela de Niños de Primeras Letras de Caracas* fazer um sistema misto de meninos e meninas, mas foi recusado sem considerações. Com Bolívar, Rodríguez funda em 1825 em Cuzco «Educandas», a primeira escola pública, laica e liberal para mulheres da América do Sul⁹. No seu ensaio sobre a educação popular que aparece em *El Libertador del Mediodía de América*, Rodríguez explica que o Libertador emitiu um decreto (com base nas suas ideias)

para que se recolhessem os meninos pobres de ambos sexos, mas não em Casas de Misericórdia a fiar por conta do Estado, não em Conventos para rogar a Deus pelos benfeitores, não em Cárceres para purgar a miséria ou os vícios dos pais, não em Hospícios aprendendo a servir ou merecer a preferência de ser vendidos. (Rodríguez, 2008: 26; tradução da autora)

As tentativas e propostas para educar juntos meninos e meninas e ainda pobres e ricos foi o motivo para a sociedade conservadora julgar intenções indecentes, dementes e sujas, que a Igreja Católica se encarregou de propagar e os republicanos de referendar. Em *Sociedades Americanas* menciona a exclusão das mulheres na vida social dos homens devida à negação de uma educação igualitária. Dar instrução e ofício às mulheres «para que não se prostituam por necessidade ou para

⁸ Henry Giroux define a pedagogia radical como uma pedagogia de fronteira ou *border pedagogy*. Ver os ensaios *Radical Pedagogy and the Politics of Student Voice* de 1986, *Border Pedagogy in the Age of Postmodernism* de 1988, *Border Pedagogy and the Politics of Postmodernism* de 1991 e *Disturbing the Peace: Writing in the Cultural Studies Classroom* de 1993.

⁹ A partir de 1926, a escola Educandas passa a ser dirigida por congregações de religiosas.

que não façam do matrimônio uma especulação para a subsistência» (Rodríguez, 2008: 28) é um pensamento que inclui tanto o destino de submissão das mulheres pobres como das mulheres ricas.

A maior fronteira que Rodríguez traspassa é pois, o discurso colonial. Trata-se de uma rutura com o discurso clássico tanto na forma como no conteúdo. Isto significa uma rutura com a imitação e a necessidade de inventar no espírito da modernidade. Ele quer que inventemos uma nova sociedade, inventemos uma escola diferente, que inventemos tudo novamente em termos próprios. Destaca constantemente que uma revolução política e económica não muda nada se não há uma revolução do pensamento.

Neste sentido, as preocupações mais destacadas da pedagogia crítica (Biesta, 2005) ecoam com as ideias de Rodríguez: o compromisso com as classes marginalizadas e oprimidas; a ideia de que a educação não é um processo de adaptação e inserção, mas de individualidade, subjetividade e agência; a educação entendida no contexto sócio-histórico e político e como prática sócio-histórica e política; a educação como forma de emancipação; a transformação das práticas para a transformação dos discursos; e a libertação dos dogmas.

Por outra parte, a pedagogia crítica estabelece uma relação entre a prática pedagógica e o trabalho cultural através das lentes do feminismo, do pós-colonialismo, do pós-estruturalismo e dos estudos culturais na década de 1980, prática esta a que David Trend (1992) chamou pedagogia cultural. É uma pedagogia que valoriza o quotidiano e a imagética dos estudantes, que reconhece as dinâmicas transculturais, que corre riscos, que se envolve em eventos, que se aventura pelo desconhecido, que se atreve a percorrer a complexidade das relações e situações contemporâneas, que se move entre o passado e a memória, o aqui e agora e a imaginação do que ainda não é. Mas sobretudo é uma pedagogia geradora antes que reprodutora, criadora antes que imitadora, emancipadora antes que dominadora. A pedagogia robinsoniana é pois, nesta perspetiva, uma pedagogia cultural de fronteira.

Finalmente, Rodríguez aponta a relação entre conhecimento e poder e propõe mudanças epistemológicas, filosóficas e éticas na constituição da subjetividade que se há-de construir na educação social. Por este motivo, sua obra e sua prática pedagógica requerem estratégias estéticas que proporcionem forma à sua obra educacional. Além da dimensão social, cultural e política, cujos assuntos ainda fazem parte de nossa agenda para reinventar a educação na situação contemporânea e que é de igual interesse para este estudo, são as dimensões da arte e da educação em visualidade onde Rodríguez também se torna uma experiência seminal.

Rodríguez: artista, pesquisador e professor

O que mais se estuda de Rodríguez é o seu pensamento pedagógico e político. Poucos analisam o pensamento *robinsoniano* na perspetiva da visualidade e menos ainda na perspetiva da

contiguidade entre arte, educação e política. O artista conceptualista¹⁰ uruguaio Camnitzer faz isso. Rodríguez é para ele, mesmo que não explicitamente, um precedente na «atitude latente na maioria das expressões culturais na América Latina» (Camnitzer, 2009: 64). Os artistas nesta tradição buscam a transformação social e para tal distanciam-se de uma qualidade aurática na obra de arte que possa «interferir com uma comunicação que se supõe quer lograr uma mudança social. Como mestre, é sua claridade, não o status ou aura artísticos que estimulam o pensamento» (*ibidem*). Rodríguez é um artista, mesmo que nunca se tenha definido como tal, e sua força radica exatamente nessa atitude, pensa Camnitzer. Considera Rodríguez um exemplo extemporâneo e vívido da sua tese sobre os artistas conceitualistas da América Latina: eles usam «estratégias estéticas» (2009: 57) para tratar temas em que convergem arte, política, educação e poesia.

Por outra parte, Ronald Briggs (2008) também considera, num ensaio comparativo entre a obra de Robert Owen e a de Rodríguez, que eles nunca se consideraram a si mesmos como artistas, mas a forma como apresentam as suas ideias são mais do que «meros exercícios comunicativos», são formas de «exemplificar os novos epistemas que queriam propor» (2008: 7). Briggs argumenta que a arte é para Rodríguez «a destreza necessária para que ideias difíceis se tornem aptas para consumo popular sem se diluir no processo» (*ibidem*: 17). A intenção da visualidade e inclusive de audibilidade do texto é o de «estender com arte», como explica Rodríguez (Figura 6):

FIGURA 6

Luces y Virtudes Sociales de 1840 (Rodríguez, 2008: 42)

lo que no es JENERAL
sin excepción
no es verdaderamente PÚBLICO
y lo que no es PÚBLICO no es SOCIAL

SE DIVULGA todo lo que se difunde en el vulgo
por medio de pregones, carteles ó gacetas
pero no se jeneraliza sino lo que se extiende
CON ARTE para que llegue SIN EXCEPCIÓN
á todos los individuos de un cuerpo.

Extender con arte será, no sólo hacer que
TODOS
sepan lo que dispone
sino proporcionar
JENERALMENTE
medios de hacer efectivo lo dispuesto:
y todavía, será menester declarar que
la posesión de los medios
impone la obligación de hacer uso de ellos

¹⁰ Camnitzer usa o termo arte conceptualista para distinguir a independência do movimento artístico latino-americano dos artistas conceituais de Estados Unidos e Europa.

Quando Rodríguez se preocupa para que o que se «estende com arte» chegue sem exceção a todos (e que além do mais proporcione meios para fazer efetivo o disposto), está a articular, segundo Briggs, a ética esquecida das vanguardas históricas que consideram a *media* como um meio pedagógico e desta maneira «relaciona a posseção dos meios de comunicação à responsabilidade de melhorar o conhecimento popular» (Briggs, 2008: 17). No entanto, à diferença das vanguardas, o poder da inovação de Rodríguez não está em destruir as instituições da arte, ele nem as menciona, «mas na coerção da expressão artística como uma forma de espalhar as ideias transformadoras» (*ibidem*: 17).

A imprensa é o meio que Rodríguez possui (porque seu tempo o possui) e ele considera a sua obrigação ética e estética usá-la. A maneira plástica com que Rodríguez trabalha o texto requer um ritmo e proporção cuidadosos com a eloquência gestual dos argumentos. Para imprimir seus livros ele devia trabalhar com o tipógrafo, conhecimento que ele tinha da sua estância em Baltimore nos Estados Unidos onde trabalhou e aprendeu o ofício. Nos séculos XVIII e XIX foi popular o jogo formal na diagramação de textos mas para Rodríguez a intenção não era fazer um jogo formal, era comunicar-se e assim deixava claro. Mallarmé e Apollinaire usaram esta forma heterodoxa de escritura décadas más tarde com uma intenção musical para a poesia (Briggs, 2008; Cúneo, 2008; Camnitzer, 2009). Mas Rodríguez aborda o texto de uma maneira visual, fragmentada e paradoxal usando oximoros como «nada é constante no mundo, senão a variação» (Rodríguez, 2008: 208), conduzindo a uma leitura rizomática, aberta, não lineal, não hierárquica e desconstrutora como é a sua visão pedagógica. Para Susan Rotker (1996), a intenção de Rodríguez de romper com os padrões tipográficos é também uma forma de mudar os hábitos do leitor.

De facto, ele estabelece uma leitura aberta, porque o olho pode mover-se para todas as direções: do texto em relação à página e da página em relação ao livro. Esta flexibilidade é a «pintura» do discurso para Rodríguez. O discurso do orador deve fazer claras as suas ideias, pintando gestos no ar e deve incluir o ponto de vista do outro (Figura 7). Com a mesma intenção, o escritor deve pensar suas páginas; portanto, «a arte de escrever necessita da arte de pintar» (Rodríguez, 1990: 223). Camnitzer explica melhor esta pintura do discurso com estas palavras de Rodríguez: «As ideias que se conectam para formar um pensamento não tem a mesma importância que os pensamentos postos todos juntos em uma pintura. Cada um dos componentes é uma abstração e a abstração é uma abstração de abstrações» (Rodríguez, cit. in Camnitzer, 2009: 60-61).

O conforto entre a palavra e a imagem «numa abstração de abstrações» lembra-nos as explorações que os artistas conceptuais fizeram no século XX e ao mesmo tempo remete-nos os mapeamentos elaborados por professores nos tradicionais quadros pretos para visualizar o movimento do pensamento. A obra de Joseph Beuys *Energy Plan for the Western Man*, que

realizou em 1974 em Nova Iorque, hibridiza estas duas abordagens. Nesta obra Beuys dialoga com o público e dá aulas desenhando e escrevendo sobre quadros pretos (Figura 8). Nestes quadros ele explora a contiguidade entre texto e imagem, mas também, como Rodríguez, entre arte, educação e política. Eles pensam a aula como forma de arte. Podemos imaginar desta maneira que as aulas de Rodríguez nas escolas «de primeiras letras» privilegiavam a visualidade e corporeidade do pensamento (Figura 7).

FIGURA 7

Luces y Virtudes Sociales de 1840 (Rodríguez, 1990: estrato p. 218)

No se trata de importancia de la Palabra
porque
no hay quien no la conozca

La importancia de su PINTURA
la conocen pocos bien
muchos ... ni piensan en ella

no obstante

Se puede PINTAR sin HABLAR
pero no HABLAR sin PINTAR

los GESTOS son un BOSQUEJO

de lo que la mano } por falta { de esfuerzo
no puede dibujar } o de tiempo

GESTICULAR es pintar en el AIRE

FIGURA 8

Joseph Beuys, *Quadro II: Todos são artistas*, Giz sobre quadro preto, 1978

(Retirado em outubro 19, 2012 de <http://farticulate.wordpress.com/2011/02/16/16-february-2011-post-joseph-beuys-selected-works-interview/>)



Esta forma de abordar e traspasar as fronteiras entre a palavra e a imagem está nas bases da metodologia de pesquisa a/r/tográfica. Esta é uma forma de pesquisa onde a identidade do artista, pesquisador, professor é contígua e realiza-se através da arte e da escrita. Graeme Sullivan (2005) vê a arte como uma forma de pesquisa que acontece num fluxo entre a realização e a situação, que integra o esforço do intelecto, dos sentimentos e das funções práticas em direção a uma consumação entre significado, emoção, e resolução prática (Sullivan, 2000, cit. in Irwin & Cosson, 2004). Por este motivo a a/r/tografia necessita de relações rizomáticas. «Para os a/r/tógrafos a teoria não é mais um conceito abstrato mas uma pesquisa corporificada viva (*embodied living inquiry*) um espaço relacional intersticial para criar, ensinar, aprender e pesquisar em um constante estado de realização (*state of becoming*)» (Irwin et al., 2006: 71). A a/r/tografia, argumenta Rita Irwin e Alex de Cosson,

via além da dupla visão de arte e a/r/te para incluir uma dupla visão de a/r/te e escrita ou «grafia». Arte e escrita unem o visual e o textual se complementando, se refutando ou melhorando um ao outro. A imagem e o texto não se duplicam mas ensinam algo diferente embora similar nos permitindo pesquisar de maneira mais profunda nas nossas práticas. (2004: 30; tradução da autora)

Nesta visão teorizar e praticar é estar no processo de produzir na vida. Por outra parte, a pesquisa de Rodríguez, como a dos a/r/tógrafos «ao invés de se fixar no “sítio” move-se na direção da “situação” dentro dos processos político, económico, social e cultural» (Irwin et al., 2006: 71). É uma pedagogia situacional e uma metodologia de situações que «enfatizam a experiência como um estado de fluxo que compreende o lugar como uma identidade fragmentada» (*ibidem*).

A a/r/tografia propõe-se ser uma pesquisa viva e situacional para diluir as fronteiras entre colonizados e colonizadores, que são as fronteiras inscritas no corpo, na psique e na cultura. No caso de Rodríguez, para constituir um novo sujeito. Traspasar estas fronteiras é por tanto um ato de mestiçagem (Irwin & Cosson, 2004) ou, compartilhando o entendimento de Gerardo Mosquera (Anjos, 2005), um ato de hibridação que proporciona um espaço para «repensar, reviver, refazer os termos da identidade» (Irwin & Cosson, 2004: 29). Podemos considerar para Rodríguez as palavras de Sidonie Smith sobre subjetividade, identidade e corpo:

A tipografia das fronteiras é simultaneamente o espaço de sutura de opressões múltiplas e o potencial espaço liberador através do qual migrar em direção a uma nova posição do sujeito. O tropo geográfico é ao mesmo tempo psicológico, físico, metafísico e espiritual porque funciona como um espaço onde culturas se conflituam, disputam e se reconstituem umas às outras. (Smith, 1993, cit. in Irwin & Cosson, 2004: 29)

Abordar a obra de Rodríguez é abordar este espaço de suturas e hibridações como um espaço de pesquisa transcognitiva entre ideias (agência e compreensão), formas (estrutura e controle) e situações (ação e transformação) (Sullivan, 2005). Para Rodríguez, o médium é a sala de aula e quando não está ensinando o médium é a escritura. Ele não necessita de um *atelier*, mas de uma imprensa tipográfica, a sua pesquisa centra-se no espaço das relações humanas e realiza-se na pintura das palavras para voltar ao espaço das relações humanas.

Rodríguez pensa a aula como um espaço relacional, um espaço de possibilidades estéticas porque os considera espaços de visibilidade política. Para Nicolas Bourriaud (2009), os artistas relacionais favorecem a «esfera das interações humanas e seu contexto social mais do que a afirmação de um espaço simbólico autônomo e *privado*» (*ibidem*: 19, itálico do autor): assim, a arte não é mais um objeto de contemplação ou um espaço a ser percorrido, agora apresenta-se, argumenta ele, como uma duração a ser experimentada. Os artistas relacionais proporcionam um interstício social que «sugere outras possibilidades de troca além das vigentes nesse sistema [global]» (*ibidem*: 22, grifo nosso) num diálogo com o outro. A obra de Felix Gonzáles Torres e de outros artistas relacionais partem da «noção de *inclusão do outro*» (*ibidem*: 75), da exigência de uma coabitação (a hibridação é uma das suas formas). É esta exigência de coabitação que leva Rodríguez a uma estética de hibridação entre filosofia e arte, entre língua e mão, entre palavra e imagem, entre arte, educação e política, entre artista, pesquisador e professor e entre as diversas culturas.

Conclusões

Por muito que o pensamento de Rodríguez se situe numa era distante da nossa, surpreende a atualidade da sua proposta. Não pretendo argumentar com isso que ele é um visionário do futuro. Se compreendermos a sua proposta e adotarmos um olhar *queer* insubordinado, poderemos notar que não somente ele é futurista, mas que a sociedade ainda apresenta os mesmos desafios. As suas propostas são atuais, porque ele aponta um sistema que em quase dois séculos continua de diversas formas em vigência, apesar da sua evidente decadência, pois de outra maneira o pensamento de Rodríguez seria ultrapassado, haveria outros desafios.

Por uma parte, a pedagogia robinsoniana é uma pedagogia cultural de fronteira, baseada numa filosofia educacional que toca nos aspetos mais sensíveis na luta por uma educação democrática e transcultural, que é capaz de cruzar fronteiras sem se render à adversidade. Por outra, a sua prática pedagógica, a sua atitude na vida, os seus escritos caracterizam-no como um sujeito *queer* que rompe com a ordem das coisas, isto é, com as normalizações coloniza-

doras do corpo, da psique, da cultura e da história. O próprio Rodríguez foi um sujeito abjeto, era filho extramatrimonial (ou *expósito*, como eram marcados na época), pertencente a uma classe com fronteiras inscritas no nome, do qual se desfez durante a sua longa viagem fora da América do Sul para esquecer, como disse, o passado de servente (Rodríguez: 1990). Mas ele atreve-se a ressignificar o que antes não era nem tido em questão. A pedagogia *robinsoniana* e sua proposta de uma educação social retornam no século XXI com um sentido redobrado: as relações entre poder e dominação/emancipação estão no centro das preocupações educacionais em todo o mundo, porque tocam em questões de gênero, sexualidade, raça, justiça social, meio ambiente, acessibilidade e religião. Ele acredita que a qualidade híbrida da cultura do continente americano pode constituir um novo sujeito social para uma sociedade realmente nova e original.

Conhecer a obra de Rodríguez pode ajudar-nos a pensar a educação em visualidade como uma *queerização* que, como ele, atravesse as fronteiras do discurso colonial dicotômico, tanto nas discussões sobre pedagogias culturais e as formas de operar nas fronteiras entre arte e pedagogia, como sobre a natureza política destas formas. Artistas como Beuys pensaram na natureza performática do ato pedagógico e perceberam a força política que havia neste encontro entre arte e pedagogia. Da mesma maneira, o contexto reclama esta exploração no campo da educação. Uma pedagogia cultural de fronteira proporciona o espaço para este encontro, porque coloca em cena a diferença e a dissidência como formas de garantir ou perseguir esta emancipação ansiada por Rodríguez e pela pedagogia crítica. É necessário ter um olhar insubordinado. Este é um desafio muito maior no contexto das tensões do nosso tempo e lugar, mas é possível. Isto significa abrir-se aos excessos, às potencialidades, às possibilidades e às virtualidades que um olhar insubordinado pode provocar.

No entanto, a questão mais sensível na perspectiva da educação em visualidade na contemporaneidade é que a obra de Simón Rodríguez/Samuel Robinson proporciona elementos qualitativos para compreender a prática pedagógica como uma prática artística, embora ele não se coloque como artista. Como Camnitzer, considero que sua obra artístico-pedagógica cruza também, neste sentido, as fronteiras da arte. A obra de Rodríguez apresenta provocações que se encontram no trabalho de artistas contemporâneos, que pesquisam tanto as fronteiras entre texto e imagem como nas fronteiras entre arte, educação e política, não só na América do Sul, mas em todo o mundo, onde a insubordinação do sujeito colonizado cresce. E não é só no mundo da arte, em diversas áreas como as ciências, hoje é possível pensar nos espaços de hibridação que estas contaminações oferecem como espaços ético-estéticos para a emancipação do pensamento dominado. Rodríguez mostra que a matemática ou a geometria tem um caráter ético-estético, por exemplo. Ele raramente se refere à arte, mas a sua preocupação com uma estética da emancipação é uma problemática que se antecipa em mais de um

século frente a outros artistas. No nosso tempo começamos a compreender que o ato pedagógico é potencialmente um ato criativo e poético.

Correspondência: Instituto de Artes SG1 IdA, UnB Campus Darcy Ribeiro, Brasília D.F., CEP 70910-900, Brasil
E-mail: tatianafernande@unb.br

Referências bibliográficas

- Anjos, Moacir dos (2005). *Local/global: Arte em trânsito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Bhabha, Homi (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- Biesta, Gert (2005). What can critical pedagogy learn from postmodernism?: Further reflections on the impossible future of critical pedagogy. In Ilan Gur-Ze'ev (Ed.), *Critical theory and critical pedagogy today* (pp. 143-159). Haifa: University of Haifa.
- Biesta, Gert (2010). This is my truth, tell me yours: Deconstructive pragmatism as a philosophy for education. *Educational Philosophy and Theory*, 42(7), 710-727.
- Bourriaud, Nicolas (2009). *Estética relacional*. São Paulo: Martins.
- Briceño, Guillermo (2005). *Robinson: El extraordinario Simón Rodríguez*. Caracas: Fondo Editorial Ipasme.
- Briggs, Ronald (2008). The sole object of all my effort is to do you good: Robert Owen, Simón Rodríguez and the Saint Simonist Avant Garde. *Decimononica*, 5(1), 1-20.
- Butler, Judith (2004). *Undoing gender*. Nova Iorque: Routledge.
- Camnitzer, Luis (2009). *Didáctica de la liberación: Arte conceptualista latinoamericano*. Murcia: CENDEAC.
- Cúneo, Dardo (2008). Prólogo. In Simón Rodríguez, *Inventamos o erramos* (pp. IX-XLI). Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana CA.
- Dewey, John (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Nova Iorque: The McMillan Company. Retirado em janeiro 13, 2013, de <https://archive.org/details/democracyandeduc00deweuoft>
- Dewey, John (2005). *Art as experience*. Nova Iorque: Penguin Group Inc. (Trabalho original publicado em 1934).
- Freire, Paulo (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1997). Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. In Senado Federal (Ed.), *O livro da profecia: O Brasil no terceiro milênio* (Vol. 1, pp. 671- 686). Brasília: Coleção Senado.
- Giroux, Henry (2005). *Border crossing: Cultural workers and the politic of education*. Nova Iorque: Routledge.
- Irwin, Rita, & Cosson, Alex (Eds.) (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living research*. Vancouver: Pacific Educational Press.
- Irwin, Rita, Beer, Ruth, Springgay, Stephanie, Grauer, Kit, Xiong, Gu, & Bickel, Barbara (2006). The rhizomatic relations of a/r/tography. *Studies in Art Education*, 48(1) 70-88.

- Kincheloe, Joe (2008). *Critical pedagogy*. Nova Iorque: Peter Lang Premier.
- Lasarte, Javier V. (2005). *Al filo da la lectura: Usos de la escritura, figuras de escritor en Venezuela*. Caracas: Universidad Simón Bolívar.
- Lippard, Lucy (1983). *Overlay: Contemporary art and the art of Pre-history*. Nova Iorque: The New Press.
- Miskolci, Richard (2012). *Teoria queer: Um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Universidade Federal de Ouro Preto.
- Paladines, Carlos (2008). Simón Rodríguez: El proyecto de una educación social. *Educere*, 12(40), 159-169.
- Puiggrós, Adriana (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: Educación para la integración latinoamericana*. Convenio Andrés Bello: Colección Confluencia.
- Rancière, Jacques (2011). *The emancipated spectator*. Londres: Verso.
- Rodríguez, Simón (1990). *Sociedades americanas*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Rodríguez, Simón (2008). *O inventamos o erramos*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana CA.
- Rotker, Susan (1996). Nation and mockery: The oppositional writings of Simon Rodríguez. *MLQ*, 57(2), 253-267.
- Rumazo, Alfonso (2007). *Simón Rodríguez: Maestro del Libertador*. Bogotá: Editorial Intermedio.
- Said, Edward (2003). *Orientalismo: O Oriente como invenção de Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Sawicki, Jana (1991). *Disciplining Foucault: Feminism, power and the body*. Nova Iorque: Routledge.
- Spivak, Gayatri (2010). *Pode o subalterno falar?*. Belo Horizonte: UFMG.
- Sullivan, Graeme (2005). *Art practice as research: Inquiry in visual arts*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Trend, David (1992). *Cultural pedagogy: Art, education, politics*. Nova Iorque: Bergin & Garvey.
- Uslar, Arturo (2009). *La Isla de Robinson*. Caracas: Fundación Arturo Uslar Pietri, Editora El Nacional.
- Warner, Michael (Ed.). (1993). *Fear of a queer planet: Queer politics and social theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.