

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ROBSON PEREIRA CALÇA

Duas escolas, duas expressões do Iluminismo

Rousseau e Condorcet: o futuro que o passado ousou projetar

São Paulo - 2010

ROBSON PEREIRA CALÇA

Duas escolas, duas expressões do Iluminismo

Rousseau e Condorcet: o futuro que o passado ousou projetar

Texto apresentado como Dissertação de Mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Linha de Pesquisa: Filosofia e Educação.

Orientadora: Dra. Maria de Fátima Simões Francisco

São Paulo - 2010

ROBSON PEREIRA CALÇA

Duas escolas, duas expressões do Iluminismo

Rousseau e Condorcet: o futuro que o passado ousou projetar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Filosofia e Educação, sob a avaliação da seguinte banca examinadora:

Dra. Maria de Fátima Simões Francisco
(Orientadora)

Dra. Maria das Graças de Souza

Dra. Maria Nazaré de Camargo Pacheco

Suplentes:

Dra. Carlota J. M. Cardozo dos Reis Boto

Dra. Maria Constança Peres Pissarra

Dr. José Sérgio Carvalho

São Paulo, 4 de Novembro de 2010.

Nossa tradição de pensamento político começou quando Platão descobriu que, de alguma forma, é inerente à experiência filosófica repelir o mundo ordinário dos negócios humanos; ela terminou quando nada restou dessa experiência senão a oposição entre pensar e agir, que, privando o pensamento de realidade e a ação de sentido, torna a ambos sem significado. Hannah Arendt

*Dedico este trabalho à Paula Graciele Rodrigues,
companheira valorosa que escolheu atravessar junto
comigo as penúrias deste deserto.*

Agradecimentos

Institucionais:

Agradeço ao CNPq pelo financiamento desta pesquisa. Agradeço também à FE-USP, enquanto instituição da educação pública brasileira; aos trabalhadores da educação desta e das demais escolas públicas de minha formação oficial: EMEI Chiquinha Gonzaga; EMEF Paulo Duarte; EE Prof. Wolny de Carvalho Ramos; EE João Evangelista Costa Leoni; Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP; e Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP.

Agradeço ainda aos lutadores da educação pública brasileira, parcialmente responsáveis por minha formação em todos os níveis; bem como, pelo mesmo motivo, à grande quantidade de mulheres e homens que algum dia já foram meus professores.

Fundamentais:

Oito pessoas mantiveram-se muito próximas de mim durante todo o árduo e angustiante percurso deste trabalho, possibilitando-o com suas presenças, paciências, atenções e compreensões. Dizer que lhes sou grato é pouco demais para expressar o que sinto por elas. Constituem aquilo que há de mais caro em minha vida! São elas:

Inez Pereira Calça; Jesus Nazareno Calça; Renan Augusto Pereira Calça e Cleber Pereira Calça. Família querida, a quem tudo devo!

Paula Graciele Rodrigues, a quem devo a paz, o conforto espiritual e todo o carinho dedicados a mim no percurso desta Dissertação. Simplesmente, dentre todas as pessoas que conheci na vida, aquela que mais admiro, a que mais tento me parecer!

Maria de Fátima Simões Francisco, ser humano incrível, professora dedicada, orientadora preocupada, sensível e consciente como ninguém acerca das necessidades e da natureza do trabalho

filosófico. Autora dos gestos mais humanos com os quais pude contar, que jamais esquecerei, jamais deixarei de reconhecer e estimar com o peito apertado; compreendeu-me e acreditou em mim um momento em que nem eu mesmo o fazia!

Jefferson Belarmino Freitas, amigo de todas as horas; companheiro dedicado, sensível, valoroso e corintiano; por quem nutro a maior das estimas, a maior das admirações!

Rodison Roberto Santos: pesquisador rigoroso, ser humano de grande generosidade, que por muitas vezes me ajudou com as suas orientações. Sinto-me sobejamente afortunado por sua interlocução e infinitamente grato por suas inúmeras colaborações!

Essenciais:

Àqueles que, sendo também grandes parceiros, ajudaram-me na realização da pesquisa e na redação deste texto. Com sincera e comovida gratidão, saúdo aqui todos que me ajudaram na elaboração desta Dissertação, com suas leituras, críticas e sugestões. São eles:

Luis Marcos

Saulo Alves

Daniel Oliveira

Cleber Pereira Calça

Thomaz Kawauche

Rubens José da Rocha

Agradeço também, pela leitura cuidadosa e generosa (além das ótimas sugestões), as professoras que compuseram a banca do Exame de Qualificação deste texto. São elas: Dra. Maria das Graças de Souza e Dra. Maria Nazaré de Camargo Pacheco.

Por fim, pela sincera amizade, agradeço também a:

Bruno Walter Caporrino, com grande saudade!

Fábio Ramos Siqueira

Gilberto Américo

Daniel Bianchi

Juan De la Cruz

Frederico Castelo Branco

Cláudia Alves

Meu primo Giuliano

Kleber da Preta

Edson, meu melhor amigo de infância e adolescência!

Teresa Salles

Murilo Rossi

Elanir França

Da Filosofia: Shiguer Nakami, Paulo Nunes, Júlio Miranda, Rafael Pereira, Manoel Pereira, Douglas Anfra e Erinson Otênio.

Os dois matemáticos de Mogi das Cruzes: Wellington e Renato Douglas.

Os meus companheiros de luta: Paulo Domingos, Fransérgio, Renê, Areta e Ítalo.

Augusto Francisco Schulz

Meus amigos de adolescência Daniel e Luciano.

Pessoas que fizeram parte da minha infância e adolescência e que moram ou moraram próximo à rua Giovanni Nasco, 955, Jardim Sapopemba, São Paulo - SP. Edifício Praia da Juréia.

Funcionárias do departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo.

Resumo

Nossa pesquisa situa a sua investigação em um período decisivo, seja para a História da Filosofia Moderna e Contemporânea, seja para a História Política do Ocidente. Trata-se do período em que vigorou o Iluminismo Francês, que, com dois de seus mais eminentes representantes, Rousseau e Condorcet, deixou para a posteridade dois projetos de escola pública, acompanhados de reflexões fundamentais para compreender os autores, por essa parte de suas obras, e esta parte de suas obras por meio das concepções gerais de ambos os autores. Em um período aproximado de apenas vinte anos (de 1770 a 1791), Rousseau traçou em linhas gerais uma escola pública para a Polônia e Condorcet formula um plano completo de instrução pública destinado à França. Analisamos estas duas formulações de instituição escolar, com especial atenção nos conceitos de *público* e de *Estado* nelas expressos, pois constituem também eventos extraordinários, que ocorrem nesse período, em primeiro lugar, a recorrência e a intensidade com que é atribuído ao Estado o papel de intermediador da relação que o homem, no âmbito coletivo, travará com o conhecimento e com a virtude; e, em segundo lugar, a própria relação entre a Filosofia e as questões ligadas à coisa pública, tanto na esfera teórica, quanto em suas incursões na vida política européia do século XVIII. Julgamos que, com a pesquisa que ora propomos, poderemos colaborar com a compreensão das concepções de igualdade, liberdade e justiça, defendidas por ambos os autores, bem como do posicionamento de ambos frente a questões como o direito do homem ao conhecimento e o dever do Estado, assim como seu interesse, em fomentá-lo.

Palavras Chave: educação; instrução; público; Estado; Iluminismo.

Abstract

This research investigates the decisive philosophical and historical period of French Illuminism. Through the action of two of its imminent proponents, Rousseau and Condorcet, this period consigned to posterity two projects of public school marked by fundamental reflections that are crucial to comprehend the philosophers' main views and influences based on this specific part of their work. Concomitantly, to understand this specific part of their work based on the main philosophers' views. In only twenty years (from 1770 to 1791), Rousseau conceived in general terms a model of the public school to Poland and Condorcet formulated a complete plan of French public instructions. We analyze these two formulations of school institutions, with particular emphases on the concepts of public and the State that are expressed within these formulations. We do so based on the fact that these concepts have been immortalized as extraordinary contributions of the Illuminism period, which happens for two reasons. First, because of the recurrence and the intensity that made the State to be chosen to play the role of the mediator of the relation that the man would face with knowledge and virtue in the collective ambit. Second, because of the own relation between Philosophy and the issues that have to do with the public, whether in the theoretical sphere or in its inclusion through 18th century European Political life. By developing this research we believe that we are able to collaborate with the comprehension of concepts such as equality, liberty and justice that were all defended by Rousseau and Condorcet; we will also contribute to understand the views of these two philosophers when it comes to themes such as the right of the man to knowledge and the duty of the State as well as its interest in providing it.

Key words: education; instruction, public; State; Illuminism.

Sumário

Introdução.....	12
CAPÍTULO I.....	24
1. Rousseau: o Estado em seus princípios, a educação em sua política.....	25
1.1. A liberdade republicana e o contrato social.....	29
1.1.a. Estado e autoridade política: os mecanismos da liberdade.....	30
1.1.b. Considerações práticas para a manutenção da soberania, como desdobramentos imediatos dos princípios da liberdade civil	42
1.2. O Estado do pensador político e o Estado do legislador: Rousseau, persuadir sem convencer.....	51
2. Uma escola para a Polônia, uma política para o Estado moderno.....	64
CAPÍTULO II.....	95
1. O progresso das instituições – política para a instrução	96
1.1. Instrução Pública: a igualdade como utopia	101
1.2. Liberdade para a instrução e instrução para a liberdade.....	121
2. A instituição do progresso – instrução para a política	139
2.1. A Instrução Pública e seus benefícios à sociedade e ao progresso.....	141
2.2. A Escola Pública: sua constituição e suas razões	156
2.2.a. Organização de uma rede estatal de instrução.....	157
2.2.b. Organização da Escola	162
2.2.c. Do conteúdo	166
2.2.d. Do professor	170
2.2.e. Da instrução feminina.....	175
2.2.f. Da instrução contínua dos cidadãos	177
Considerações Finais.....	181
Referências Bibliográficas	186

Introdução

Há na interpretação da Tradição Crítica¹ sobre o movimento ilustrado algo denominado como *esperança iluminista*. Esta, quando contrastada com as *reais aspirações da burguesia*, ou quando acusada de ser a fonte das crenças fundamentais do pensamento positivista, não é tratada senão como um embuste ideológico, que a Filosofia do século XX e a própria História desmistificaram (Souza, 1993).

O Positivismo configura-se como corrente filosófica extremamente conservadora², que, todavia, segundo a leitura da Tradição Crítica, teria herdado do movimento ilustrado³ muitas crenças, tais como a crença no progresso certo da humanidade e na neutralidade da ciência e da razão. Desse modo, o Positivismo pôde ser compreendido como um desmascaramento do Iluminismo, que, enquanto discurso de classe (a saber, da burguesia ascendente), precisou travestir-se de defensor da liberdade e do bem comum, através de uma estratégia retórica peculiar, que constituiria⁴ o próprio fundamento da esperança iluminista.

Os próprios autores da Tradição Crítica declaram-se, entretanto, iluministas, visto reconhecerem nesta alcunha algo maior do que a expressão de um disfarce grosseiro. Remontando à visão kantiana sobre o período, ou, mais propriamente, sobre uma dada postura diante do conhecimento, sua importância e sua difusão, aqueles autores do século XX encontram nos autores iluministas do XVIII francês a inspiração de uma Filosofia que ousou saber, que ousou intervir politicamente no real.

Baseado nesta compreensão do Iluminismo, como fenômeno histórico complexo

¹ Também conhecida como *Teoria Crítica* ou *Escola de Frankfurt*.

² Principalmente em matéria de Teoria Política. Seu auge deu-se entre fins do século XIX e primeira metade do XX. Teve em Auguste Comte o seu maior representante.

³ Movimento celebrado justamente por defender aquilo ao que o Positivismo se opõe: a igualdade e a liberdade políticas.

⁴ Segundo esse eixo interpretativo da Teoria Crítica, apontado por Maria das Graças de Souza (in Condorcet, 1993) e sobejamente claro na *Dialética do Esclarecimento* de Adorno e Horkheimer.

e fomentador de múltiplas interpretações possíveis, analisaremos duas iniciativas de dois filósofos que, no bojo do Iluminismo francês, representaram por vezes posicionamentos antípodas diante da problemática que envolve as relações entre o homem, o conhecimento e o Estado. São eles Rousseau e Condorcet e as iniciativas que aqui analisaremos são os respectivos projetos de educação pública que cada qual pensou para diferentes Estados europeus, o primeiro para a Polônia e o último para a França.

Como em praticamente todos os intentos políticos e filosóficos do século XVIII, não se pode deixar de perceber, nestes projetos, a centralidade de dois conceitos: o de *público*⁵ e o de *Estado*⁶. Tanto quanto *liberdade e igualdade*, no plano dos princípios, nenhum conceito representa melhor o Iluminismo, no plano da intervenção política, do que os conceitos de *público* e de *Estado*, não só pelo imenso legado que ambos deixaram na História Política do Ocidente, mas também pela inversão de paradigmas com que atacaram as crenças e costumes que por toda a Idade Média sustentaram o Antigo Regime.

Mais do que por qualquer outro, é pelos conceitos de *público* e de *Estado* que o pensamento iluminista busca deslegitimar os alicerces das relações feudais⁷; e, por isso, estudar propostas políticas oriundas do Iluminismo é ter que necessariamente abordar estes dois conceitos – sejam tais propostas a camuflagem de um interesse de classe ou empreendimentos engajados com a emancipação humana.

Analisando, então, os conceitos de *público* e de *Estado* nos filósofos das luzes, podemos colaborar com a busca da justa medida em que se deve atribuir tal função

⁵ Pode-se dizer que o pensamento político dos séculos XVII – com obras escritas por dois filósofos ingleses: *Leviatã* (1651) de Thomas Hobbes e *Segundo Tratado sobre o Governo* (1689) de Jonh Locke – e XVIII – com o *Contrato Social* (1762) escrito por Jean Jacques Rousseau – radicalizou uma tendência na valorização e na própria definição do conceito de *público*. A partir de então, torna-se explícita a formulação da dicotomia cada vez mais radical com o seu termo oposto, o *privado*, principalmente na Filosofia Política.

⁶ Pode-se dizer que, desde a obra *O Príncipe* (1532) de Nicolau Maquiavel, esse é um conceito cada vez mais importante nos estudos erigidos pela Filosofia Política.

⁷ Relações baseadas na desigualdade de nascimento; na distinção entre os direitos da aristocracia e do clero, não compartilhados com o *Terceiro Estado*.

(consciente ou inconsciente), de escamoteação ideológica, não só ao discurso iluminista, mas às suas propostas, pois são duas delas que aqui investigaremos. Almejamos também cooperar com o melhor entendimento do que constitui a própria esperança iluminista, pois investigaremos as características de um fenômeno extraordinário, a saber, a ocorrência de duas propostas de escola pública, redigidas respectivamente por dois dos mais relevantes filósofos do século XVIII francês, em um intervalo de tempo bastante curto.

Os filósofos são Jean Jacques Rousseau e Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, marquês de Condorcet. Cada proposta, como dito, fora respectivamente endereçada a um grande Estado europeu; e o intervalo que separa a conclusão da primeira e a publicação da última não ultrapassa vinte anos⁸. Assim, Rousseau pensou uma escola pública para o Estado polonês, no capítulo IV de suas *Considerações Sobre o Governo da Polônia*⁹; ao passo que Condorcet, por sua vez, elaborou um plano completo de instrução pública, traçado e defendido filosoficamente, em seus pormenores, em suas *Cinco Memórias sobre a Instrução Pública*¹⁰, destinadas à França¹¹, pelo menos a princípio¹².

⁸ Tais propostas constituem fenômeno extraordinário tanto para a História da Filosofia, quanto para a própria História Política do ocidente. Este vira até então apenas esparsas iniciativas de pensamento sobre a educação pública (nem sempre vinculada à idéia de Estado), sobretudo se buscarmos consistência conceitual comparável à dos filósofos cujas obras analisaremos. Bom exemplo desse tipo de reflexão e de proposta política fora composta na Antiguidade: na *República* de Platão.

⁹ Concluídas em 1771.

¹⁰ Publicadas em 1791, no jornal *Biblioteca do Homem Público*.

¹¹ Nesta obra, Condorcet esforça-se para fazer crer que o projeto de instrução ali sugerido conviria, quiçá com maiores ou menores adaptações, pelo menos quanto à sua essência, ao Estado que pretendesse progredir a passos cada vez mais largos, rápidos e seguros, rumo a um aperfeiçoamento indefinido.

¹² Não julgamos pertinente incluir entre os textos analisados o *Ensaio de Educação Nacional*, de La Charlotais, porque nosso recorte temático está fundamentado na contribuição que filósofos expressivos do século XVIII trouxeram para a reflexão acerca da educação, o que não é o caso de La Charlotais, a despeito do quão influente tenham sido sua obra e sua oposição ao ensino jesuítico. Diderot enquadra-se naquele perfil, sobretudo pelos projetos de escolas destinadas à Rússia em seus textos: *Plano de uma Universidade*; e *Memórias para Catarina II*. Todavia, tal como sugeriu Maria das Graças de Souza no Exame de Qualificação deste texto, no caso de Diderot, há uma gama de textos, cujas dificuldades sugerem o enfrentamento em um trabalho de maior dimensão do que este. Tal trabalho, que pretendemos realizar no futuro, pressupõe, por exemplo, a delimitação das concepções macro-políticas defendidas pelo autor e a análise minuciosa de inúmeros verbetes da *Enciclopédia* de autoria incerta. Por ora delineamos o campo de nossa investigação em Rousseau e Condorcet pela clara oposição das propostas de ambos.

O objetivo desta pesquisa é, desse modo, compreender em que concernem os conceitos de *público* e de *Estado*, tais como operam nestas duas formulações de escola pública, oriundas do seio do Iluminismo. Em tais formulações de escola investigaremos, acerca do Estado¹³, quais são as suas atribuições na relação entre os homens e o conhecimento; bem como quais são os seus interesses nesta mesma relação. Sobre a dimensão da coisa pública, presente naquelas mesmas formulações, indagaremos como ela emerge nas reflexões sobre a educação, especialmente aquela reservada à instituição escolar estatal.

Assim, não deixaremos de sublinhar as inter-relações entre os conceitos de *público* e de *Estado*. Indagaremos ainda, em cada caso, sobre como e onde a escola pública se localiza no projeto ou na concepção de organização social da qual é parte. Buscaremos, no cerne de cada proposta de escola estatal, compreender até que ponto cada qual se configura como a defesa de um direito¹⁴ do homem; até que ponto cada escola proposta é pensada como um interesse do Estado; e como estas duas esferas, a do direito do homem e a do interesse do Estado, entrecruzam-se em cada caso.

As escolas sugeridas por ambos os filósofos das luzes, em seus caracteres essenciais, bem como em suas finalidades, formarão o próprio prisma pelo qual avaliaremos as noções de *público* e de *Estado* defendidas pelos mesmos; o que significa que, pela própria natureza de nosso objeto, examinaremos necessariamente o Estado por meio da escola e a escola por meio do Estado, tais como elaborados por ambos os pensadores.

A escolha dos textos citados justifica-se, então, pelo ângulo através do qual abordaremos aqueles conceitos de *público* e de *Estado*. Ângulo privilegiado, pois nos

Oposição que remete, por sua vez, ao modo pelo qual cada um se insere no interior do Iluminismo.

¹³ Tal como é concebido em cada obra.

¹⁴ Ao conhecimento; à liberdade; à felicidade, enfim, por meio do desenvolvimento da razão e das virtudes republicanas.

permite, em primeiro lugar, enxergá-los em sua aplicação a casos reais, enfrentando questões empíricas e contingentes; e, em segundo, por nos permitir ver mais de perto – e também através de uma ótica apoiada em determinada base empírica – como se configura a esperança da ilustração, em dois casos concretos. Estes são extraordinários por mais um motivo, que é o de constituírem o testemunho do retorno de uma preocupação há muito posta de lado na História da Filosofia: o papel do Estado¹⁵ na formação intelectual e moral dos homens, por meio de uma instituição específica: a escola.

Considerando, então, os textos citados¹⁶ como as fontes principais das propostas de educação (ou instrução¹⁷) pública de seus autores, buscaremos compreender o que nelas há que nos auxilie no entendimento acerca da esperança do movimento ilustrado. Através de tais propostas e segundo elas responderemos qual idéia de *público* esta esperança expressa; qual idéia de *público* é subsumida pela expressão *escola pública*. Responderemos ainda como atuaria o Estado no bojo dessa esperança iluminista, no seio de cada um dos dois projetos de escola.

Apesar de o foco dos nossos esforços interpretativos projetar-se sobre os textos acima citados, compõem também o nosso campo de análise os escritos nos quais Rousseau e Condorcet versam sobre a educação e a instrução, mesmo a que prescinde

¹⁵ Sobre este tema, Carlota J. M. Cardozo dos Reis Boto nos apresenta o fragmento de André Petitat: “a possante renovação do pensamento pedagógico do século XVIII está impregnada pela idéia de Estado. A estatização supõe uma centralização e uma abordagem global dos problemas educativos [...] As preocupações propriamente pedagógicas, culturais e religiosas do passado (que fizeram carreira no Antigo Regime) cedem lugar para intenções mais ambiciosas, reflexões de conjunto sobre o futuro da nação, nas suas dimensões política, social e econômica. Ao Estado educador é confiado um papel regenerador, civilizador e moralizador” (PETITAT, 1994, p.146; apud BOTO, 1996, p.51). “O tema da educação passa, então, a ser discutido sob a lógica de um controle estatal regulador e aglutinador das iniciativas no campo da instrução”. (BOTO, 1996, p.51)

¹⁶ A saber, por sua ordem: 1) o Capítulo IV das *Considerações Sobre o Governo da Polônia* de Rousseau; e 2) as *Cinco Memórias sobre a Instrução Pública* de Condorcet.

¹⁷ Condorcet faz questão de distinguir os dois conceitos e propõe, em seu projeto de *educação pública*, uma *instrução pública*. Logo na primeira das suas cinco memórias, dedica um sub-capítulo à tese de que *A educação pública deve limitar-se à instrução*, pois (como mostraremos no Capítulo II da dissertação), segundo Condorcet, a *educação* vai além da *instrução positiva*, do “ensino de verdades de fato e de cálculo, mas abarca todas as opiniões políticas, morais e religiosas” (Condorcet, 2008, p. 45).

da escola; bem como os que versam sobre a noção de *público*, ainda que esta não esteja diretamente ligada à idéia de *Estado*. Destarte, de Rousseau utilizaremos também reflexões presentes no *Contrato Social*¹⁸; no *Emílio*; no *Discurso Sobre a Economia Política*¹⁹; e na carta III da quinta parte de *A Nova Heloísa*; e, de Condorcet, o *Relatório e Projeto de Decreto sobre a Organização da Instrução Pública*²⁰.

Tais obras são importantes porque nos ajudam a esclarecer o que pensam seus autores sobre o papel que deve exercer a instrução e a educação na sociedade e qual deve ser a intervenção do Estado para promovê-las. Atada a este recurso (às demais obras ligadas ao tema) está a vantagem de um maior desvelamento do universo conceitual e semântico de cada autor, o que nos propicia a obtenção de elementos para a análise mais consistente dos termos, dos conceitos presentes nos próprios textos que serão mais detidamente abordados.

Partimos da convicção de que o advento, aparentemente repentino, dessas duas sugestões de escola estatal – isto é, dessas duas formulações de uma instituição dessa natureza – pode ser representativo das aspirações destes dois filósofos²¹; aspirações que, por sua vez, podem ser consideradas representativas de um certo modo de pensar a sociedade; o conhecimento; a instrução; o domínio do público; o Estado e a própria política: modo de pensar que forma o universo iluminista, e que simultaneamente é

¹⁸ Obra que se eternizou por estabelecer muitos princípios, tais como a soberania popular, que se transformaram em verdadeiros paradigmas da legitimidade do poder estatal.

¹⁹ Que é uma das participações de Rousseau no projeto enciclopédico. Trata-se (este texto) da redação do verbete *Economia Política* (tomo V; 1755).

²⁰ Condorcet foi presidente do *Comitê de Instrução Pública* da Assembléia Legislativa Francesa, no período revolucionário, entre 1791 e 1792. Foi o redator do *Relatório*, apresentado à Assembléia em nome do *Comitê*. Preferimos adotar as *Cinco Memórias*, mais do que o *Relatório*, como a obra representante da proposta de Condorcet, porque nas *Cinco Memórias* o autor tem a oportunidade de apresentá-la, com todos os desenvolvimentos, com toda a argumentação; porque, enfim, trata-se de uma proposta filosófica, que será parcialmente retomada na redação do *Relatório e Projeto de Decreto sobre a Organização da Instrução Pública* – e, em poucos pontos (cuja relevância avaliaremos), esta segunda obra altera o teor da primeira ou acrescenta-lhe algo novo, pois em grande medida trata-se de uma síntese ou resumo da primeira, em um formato mais jurídico. Daremos, todavia, por isso mesmo, imensa importância a este *Relatório*, pois, além de constituir mais uma expressão concreta da proposta educacional de Condorcet, apesar de menos completo do que as *Cinco Memórias*, traz à luz o que o autor delas considera essencial pôr em prática imediatamente no contexto político e social da França de então.

²¹ Que travaram inclusive contato pessoal, como atestam, por exemplo, as *Confissões* de Rousseau.

formado por ele. Aderimos inclusive à convicção de que não pode haver fonte mais indicada do que esta para apreender o futuro que almejam dois dos principais filósofos das luzes, uma vez que, por meio de suas escolas, projetam de forma explícita os fins da vida social e os meios pelos quais o Estado moderno chegará ao homem novo.

Da análise da escola pública que cada autor sugere depreende-se, quiçá da maneira mais imediata, a visão de *público* que cada um concebe, pelo menos para o contexto ao qual cada projeto de educação pública fora endereçado. No século XVIII a idéia de *público* raramente se dissocia da noção de *Estado* e, conseqüentemente, a própria concepção de *Estado* defendida por ambos os filósofos também será, por sua ordem, melhor compreendida ao cabo de nossa análise. Isso ocorre porque o que Rousseau e Condorcet esperam enquanto realização política o esperam através do Estado; ou, dito de outro modo, o Estado é a única instância pela qual a esperança iluminista pode se realizar²².

Tais escolas, como qualquer propósito educacional, caracterizam-se, por definição, como um investimento presente, baseado em uma esperança futura; esperança esta²³ que justamente nos caberá perscrutar. É o futuro político e social almejado por estes dois autores do Iluminismo francês, tal como se expressa em seus projetos de educação, que nos cabe desvelar; e isto através da investigação acerca dos elementos, mesmo os acidentais, das escolas projetadas. A escola, o Estado, a própria política e

²² Desse modo, “Leon Cahen destaca em seu trabalho que, no movimento ilustrado do século XVIII, ocorreu uma proeminência no debate – anteriormente de menor intensidade – a propósito da ação do Estado na matéria educacional” (Boto, 2002, p. 739).

²³ Valendo-se da oposição rousseauiana à tese de que o progresso vigora e continuará a vigorar na História humana, poder-se-ia levantar uma objeção segundo a qual essa oposição de Rousseau impedisse-o de vislumbrar esperanças, no que diz respeito às empreitadas coletivas do homem. Sustentar, todavia, que Rousseau rejeita a possibilidade de esperar êxitos sociais significa presumir que o mesmo abdica da própria política, ainda quando os fins desta fossem reduzidos a uma espécie de freio da degeneração certa. Mesmo aceitando essa degeneração das sociedades como um dado inevitável, ainda assim o expediente político – e com ele a própria escola – daí retiraria o seu sentido e a sua esperança, a saber: a esperança de uma vida social mais longa e de uma corrupção menos acelerada, ou, nos termos do autor, de um envelhecimento mais lento do corpo político.

mesmo o estado civil atuam como meios de tal esperança,²⁴ como meios desse futuro almejado; enquanto o sentido do público é o seu próprio fundamento.

Diante da intensa relação entre Filosofia e poder público ou Estado, travada no século XVIII europeu,²⁵ o olhar que ora propomos constitui-se como um ponto de vista privilegiado por mais duas razões: 1) é ele fundamentado na construção conceitual de uma instituição voltada à formação dos espíritos e da cidadania nas almas dos homens. Instituição cuja necessidade de prever suas conseqüências, diretas e indiretas, faz-se mais evidente do que em qualquer outra, posto que em grande medida são aquelas conseqüências esperadas que a justificam. Diante desse elemento idiossincrático da escola pública, reiteramos a convicção de que não pode haver campo de análise mais promissor do que este para quem busca encontrar indícios, implícitos e explícitos, sobre o futuro que esses autores – deveras fundamentais para a compreensão da Filosofia das luzes – esperam construir; 2) além disso, as escolas projetadas respectivamente por Rousseau e Condorcet guardam uma vantagem comum para o nosso propósito, uma vez que, nestes dois casos aqui investigados, constituem elas um forte braço do Estado e, por isso mesmo, mais do que o projeto de qualquer outra instituição, o da escola pública torna-se capaz de revelar aquilo que seus autores julgavam dever ser a ação desse mesmo Estado²⁶.

Assim, nossos objetivos parciais ou específicos expressam-se como respostas às seguintes questões: 1) em que projeto ou visão de sociedade almejada enquadra-se

²⁴ Temos assim que a escola constitui-se como um meio para o Estado, que, por sua vez, é um meio para tal esperança ou projeto iluminista.

²⁵ Para citar somente os autores desta pesquisa, podemos mencionar as relações que os próprios filósofos mantiveram com o Estado para o qual cada um projetou a sua escola: Rousseau, convocado por parte da nobreza insurreta da Polônia para propor uma nova constituição para o Estado polonês; e Condorcet, nobre que se pôs a serviço da Revolução Francesa, com um engajamento sem paralelo. Além disso, sabemos que Diderot fora chamado por Catarina II para repensar as instituições da Rússia. No âmbito teórico temos como exemplo máximo da relação setecentista entre Filosofia e Estado o *Contrato Social* de Rousseau: tratado que visa estabelecer os princípios de legitimidade das regras que podem vigorar no Estado.

²⁶ Ao menos em seus respectivos e determinados contextos.

respectivamente cada projeto ou visão de instituição escolar proposta pelos nossos autores; o que redundaria em perguntar: já que a escola (inclusive aquelas pensadas por eles) é inexoravelmente um meio, precisamente qual deve ser o seu fim, segundo a ótica dos mesmos? 2) Que concepção de instituição escolar²⁷ seria, sob a mesma ótica, a mais adequada para atingir aquele fim? 3) Por que a educação pública – e não outro meio – parece-lhes o mais indicado para tal desígnio? 4) Como configura-se o advento da escola estatal, concebida como recurso estratégico às finalidades éticas e políticas de cada pensador, isto é, que dimensões ganha ela e qual a sua localização no bojo das teorias, ou, por assim dizer, no *corpus* de cada filósofo?

Quanto à metodologia de análise a ser utilizada, propomos, em primeiro lugar, a aproximação inquiridora das duas obras, seja no que as une, seja no que as separa, pois acreditamos que tal aproximação traz consigo terreno fecundo para o nosso estudo. Por exemplo, as distinções entre os destinatários, isto é, entre Polônia e França consistem, ao contrário do que possa parecer à primeira vista, em argumento favorável à aproximação de ambos os projetos de escola pública e dos conceitos de *público* e de *Estado* que cada um expressa. O que há, pois, de semelhante entre estes conceitos de *público* e de *Estado* – expressos respectivamente pelos dois autores – e entre cada um daqueles projetos, erige-se como um *ponto em comum* na compreensão dos filósofos sobre o tema, à revelia da dessemelhança dos contextos a que se aplicam.

Poderá esse eventual dado comum, com muito mais segurança, ser tomado como um verdadeiro consenso sobre os conceitos de *público* e de *Estado*.²⁸ Conceitos fundamentais para a interpretação de um período sem precedentes no que tange à valorização do pensamento político e no que remete ao próprio engajamento de grande

²⁷ Por *concepção de instituição escolar* queremos significar algo que abrange desde o campo de intervenção delimitado ao Estado, junto àquela instituição, até o conteúdo das matérias que cada filósofo considera dever ela ensinar.

²⁸ Consenso no mínimo entre estes pensadores, centrais, do movimento ilustrado.

parte das teorias e das próprias pessoas dos filósofos, no sentido da intervenção direta nas questões políticas a eles contemporâneas.

Em segundo lugar, adotaremos o procedimento metodológico²⁹ segundo o qual a percepção das diferenças entre os Estados, para os quais as *escolas* se destinam, tornar-se-á mais relevante na medida em que tais diferenças derivem das considerações de Rousseau e de Condorcet acerca da realidade para a qual realizam suas propostas. Em outras palavras, colheremos, por exemplo, as referências que Rousseau tinha e considerava relevantes sobre a Polônia, principalmente nas próprias *Considerações Sobre o Governo da Polônia*. Assim procederemos também com Condorcet, pois o contexto histórico de Polônia e França que mais interessa a esta pesquisa é formado pelos caracteres percebidos e valorizados pelos próprios autores que analisaremos.

Constitui o terceiro ponto metodológico de nossa análise o fato de que a mesma concentrar-se-á nos movimentos internos de cada uma das obras em questão, pois julgamos que, pelo menos neste caso, não seria possível conhecer o todo – isto é, a escola que propôs cada um dos autores – sem antes conhecer as partes – por exemplo, o que seria exigido dos professores; ou o que seria ensinado e como.

Assim, abordaremos os projetos de *Educação Pública* de dois dos mais notáveis e representativos filósofos iluministas, com especial atenção no que pensam eles sobre os conceitos de *instrução*³⁰; de *público*; de *instrução pública*; e de *escola pública*³¹ – ou seja, com especial atenção na configuração do estabelecimento mais diretamente destinado à promoção da *educação pública*.

Faz-se profícuo, então, percorrer, da maneira mais completa possível, cada uma das obras acima citadas, através dos caminhos conceituais pelos quais seus autores chegaram à escola pública e estatal, pois mesmo quando analisam e criticam as distintas

²⁹ Procedimento, como dito, de aproximação das duas propostas de *escola pública*.

³⁰ Sendo que, como dito, este conceito ora confunde-se com o de *educação*, ora dele se distingue.

³¹ Incluindo, por vezes, neste conceito os termos *colégio*; *liceu*; *instituto* etc.

instituições que de alguma forma lidam com as luzes, com os saberes (tais quais as *sociedades* de sábios ou os *colégios* mantidos pela igreja), ambos os autores têm em mente delinear o perfil daquela que será a escola que cada um por sua vez projeta.

Dessa maneira, segundo as orientações acima expostas, analisaremos, no *Capítulo I*, a proposta de escola pública de Rousseau, além dos assuntos relacionados à *educação pública* – especialmente aqueles que acima defendemos merecer, pelos fins dessa pesquisa, maior ênfase; e, no *Capítulo II*, a proposta de *instrução pública* realizada por Condorcet – sobretudo em suas *Cinco Memórias Sobre a Instrução Pública* e no *Relatório e Projeto de Decreto sobre a Organização da Instrução Pública*.

Rousseau sugere uma *educação* aos filhos dos cidadãos, enquanto Condorcet visa constituir um plano de *instrução*, e não só aos filhos dos cidadãos, mas também aos próprios cidadãos de todas as idades. Além disso, a proposta de Rousseau situa-se em um contexto pré-revolucionário³² e é destinada a uma realidade ainda quase que totalmente feudal; realidade esta que, ademais, enfrenta outro elemento complicador, pois a Polônia é naquele momento um Estado na iminência de ser *engolido* (nas palavras de Rousseau) pelo poderoso Império Russo; ao passo que a proposta de Condorcet tem à sua frente, mais do que um quadro cosmopolita, tem a irrupção de um mundo novo de esperanças e realizações ilimitadas, descortinadas com a revolução de 1789 – que também sofreu suas ameaças externas, mas que foram, em seu desfecho triunfal, elas próprias convertidas em novo vigor de ânimo e otimismo. As distintas perspectivas formadas por ambas as realidades são também, como dito, fator fundamental, não só para compreender cada uma delas, mas também para compará-las e para avaliá-las como potenciais paradigmas históricos.

³² Isto é, anterior à revolução francesa (evento político que se configurou como divisor de águas no imaginário político mundial, sobretudo europeu). Nas palavras de Salinas: as considerações de Rousseau dirigem-se a “um universo ainda quase feudal em relação ao qual a própria revolução burguesa, seja qual for o sentido que se dê a este termo, ainda dorme profundamente no universo abstrato das possibilidades remotas” (Fortes, 1982, p. 7).

Há ainda duas diferenças marcantes entre estes dois pensadores, que, todavia, tornarão a comparação de suas propostas ainda mais fecunda para o desvelamento da maior complexidade do movimento ilustrado: 1) Rousseau apresenta-se, dentre os autores iluministas, como aquele que defende as críticas mais severas e implacáveis ao seu próprio período histórico, aos seus próprios contemporâneos³³; enquanto Condorcet mostra-se como o maior entusiasta das luzes; e 2) Rousseau³⁴ ostenta, em seu *Contrato Social*, uma obra de Filosofia Política estruturada, organizada e extensa, enquanto seus excertos e reflexões sobre a educação pública, se não merecem os adjetivos contrários, têm certamente uma dimensão menor; ao passo que com Condorcet ocorre o contrário, ou seja, este autor formula toda uma obra sistematizada sobre a instrução pública (as *Cinco Memórias sobre a Instrução Pública*), enquanto só encontramos suas concepções e seus posicionamentos acerca da estrutura macro-política do Estado moderno de forma fragmentada e esparsa no interior de sua obra.

Essa aparente assimetria, presente na própria obra dos autores, influenciando o próprio tratamento que daremos a cada um, em seu respectivo capítulo, fará com que se perceba que aquilo que Rousseau não declara de forma explícita no capítulo que dedica à educação pública é claramente complementado no restante de sua obra; e que aquilo ao que Condorcet não dedicou um opúsculo (a saber, as formas e princípios legítimos e adequados da organização civil), é também sobejamente encontrado em sua obra dedicada à educação. Cabe-nos, então, mostrar como em ambos os autores dialogam educação e política.

³³ Além disso, Rousseau, como mostraremos, não se enquadra com facilidade na moldura de um *típico iluminista* (como bem lembrou a professora Dra. Maria Nazaré Pacheco no exame de Qualificação deste texto), devido justamente a uma de suas características mais notáveis: a de conferir ao sentimento natural um estatuto por vezes superior à razão. O que o situa, como autor multifacetado que é, em um contexto pré-romântico.

³⁴ Como Maria das Graças de Souza nos indicou no Exame de Qualificação deste texto.

CAPÍTULO I

**Rousseau: A Austeridade Republicana
e a Educação para as Virtudes**

CAPÍTULO I

1. Rousseau: o Estado em seus princípios, a educação em sua política³⁵

Se os liberais do século passado³⁶ preocuparam-se com garantir o indivíduo contra o Estado, fiel à sua própria conjuntura histórica Rousseau cuida de garantir o Estado contra os indivíduos, ou melhor, certos indivíduos, pois o que via era a usurpação dos poderes do Estado pelo monarca ou por uma classe privilegiada. A solução do problema é inculcar no comportamento individual a consciência da vontade geral, de sorte a dominar a vontade particular. A teoria política de Rousseau toca o mais fundo dos princípios gerais, confundindo-se com a ética e propondo o problema da educação. (Machado, L. G. M.; in Rousseau, 1991, b, nota 71, p. 35)

Um dos poucos consensos existentes no estudo da obra de Rousseau é que para adentrar profundamente nas questões que o autor explora sobre, por exemplo, estética, conhecimento ou educação é preciso antes tratar de suas concepções políticas. Por isso, antes de perscrutar a educação pública pensada por Rousseau, empreguemos algum esforço para entender em que quadro de princípios políticos ela se insere, ou, por outra, analisemos primeiramente a teoria política de Rousseau, para só assim podermos entender seu projeto de educação pública; um projeto, por excelência, político, intimamente ligado a suas elaborações nesta área.

Rousseau nos dá inúmeros indícios para a compreensão de que a política e a educação são inseparáveis. Isto porque o homem não é constituído unicamente por sua faculdade racional. Não bastaria, segundo o autor, uma legislação que ostentasse um

³⁵ Cabe aqui realizar alguns esclarecimentos ao leitor sobre a nossa escolha por determinadas expressões: 1) se aqui preferimos grafar os termos *História* e *Estado* com a letra inicial maiúscula, isto se deve ao respeito que pretendemos manter ao universo conceitual e das questões políticas e educacionais que Rousseau e Condorcet, em seus determinados contextos históricos, julgaram relevante tratar (embora não ignoremos o significado político desta maneira de grafá-las). Pelo mesmo motivo, 2) grafamos *instrução pública* com as letras iniciais minúsculas; e, por fim, 3) mencionamos mais o *ensino* do que a *aprendizagem*, uma vez que a mudança de ênfase no tratamento destes dois últimos conceitos, em voga nos dias atuais, mostra-se totalmente estranha àquele universo espiritual setecentista.

³⁶ Trata-se do século XIX.

corpo de leis perfeitas em si mesmas, se estas também não tiverem o mérito de corroborar com os costumes dos cidadãos, ou seja, de proibir aquilo que estes considerem, interna e verdadeiramente, condenável; e de incorporar nos regulamentos civis, para o benefício da ordem pública, as especificidades e predileções coletivas.

Não se trata de simplesmente conferir uma autorização legal a todo e qualquer costume que caracterize um povo; trata-se, antes, de não desprezá-los, de não subestimar sua força. Não se deve, tampouco, iludir-se com o poder restritivo das leis e dos instrumentos de repressão estatal, quando descolados do poder da opinião pública, pois

o melhor dos castigos não passa de recurso vão imaginado por espíritos pequenos para substituir pelo terror o respeito que não podem obter. Observa-se com freqüência que nos países onde os suplícios são mais terríveis sua aplicação é mais constante, de maneira que a crueldade das penas nada mais indica do que a abundância de infratores. Punindo todos com a mesma severidade, forçam-se os culpados a cometerem crimes para escapar à punição de suas faltas. (Rousseau, 1996, p. 30)

Quanto àqueles costumes inofensivos à igualdade e à liberdade civil, cabe utilizá-los para a construção de uma conformação nacional, de uma adesão coletiva a certa gama de valores, através do estreitamento de vínculos afetivos de identificação mútua entre os particulares de uma mesma comunidade política. Por outro lado, no que se refere aos costumes que, pelo contrário, depõem contra tal unidade, tanto quanto àqueles que favorecem a desigualdade e a servidão, convém atuar contra eles, pois simplesmente

proibir as coisas que não se deve fazer é um expediente inepto e vão, se não se começa por fazê-las odiar e desprezar e a desaprovação da Lei só é eficaz quando vem em apoio à do juízo. Quem quer que se abale a instituir um povo deve saber dominar as opiniões e por meio delas governar as paixões dos homens (id, 1982, p. 36).

Boas leis, todavia, são a causa, mas também são o efeito de um Estado bem constituído e Rousseau não expressa poucas vezes a dificuldade de se tocar nos preconceitos de um povo. Trata-se de uma arte: a arte política; e parte essencial desta arte é a educação. O desafio daqueles que são chamados a governar os homens ou a oferecer-lhes leis é o de unir todo o respeito às cláusulas do contrato social às condições de efetividade que as mesmas podem adquirir na realidade em que se aplicarão.

Rousseau, na defesa dos princípios de legitimidade do estado civil, aponta para algumas regras gerais de associação, que seriam as mais apropriadas para a sociedade que almeja aproximar-se daqueles princípios – regras tais como a que reconhece o exercício da soberania popular, princípio fundamental do direito político, tão-somente por meio das assembléias, nas quais o povo legislaria diretamente.

Entretanto, o próprio Rousseau demonstra, através dos preceitos presentes em suas obras voltadas à intervenção política concreta³⁷, que a defesa intransigente daquelas regras de associação faz todo o sentido unicamente no *plano dos princípios*, pois do fato de aproximarem-se mais do que outras do Estado legítimo (este, enquanto idéia reguladora) não se segue que tais regras serão as mais adequadas para determinado povo, com determinadas características e grau de corrupção (Fortes, 1976).

Este raciocínio faz-se bastante acentuado na crítica que Rousseau dirige à forma democrática de governo. Sem deixar de lembrar que o autor dá este nome, não àquilo que chamamos de democracia, mas àquela forma de administração pública que praticamente prescindiria de um governo, onde todo o povo constituiria o poder executivo, temos que Rousseau não considera esta opção realista, pelo menos não para a modernidade, e, todavia, não deixa de reconhecê-la como paradigma de legitimidade:

³⁷ Dentre outras obras, destacamos as próprias *Considerações Sobre o Governo da Polônia* e a *Carta o D'Alembert*.

“se existisse um povo de deuses, governar-se-ia democraticamente. Governo tão perfeito não convém aos homens” (Rousseau, 1991, b, p. 86).

Assim, é preciso conduzir o povo aos paradigmas do direito e da liberdade. Rousseau não deixa dúvidas de que isso só pode ser possível pelo estabelecimento de boas leis e de sábias instituições. O que significam, contudo, para Rousseau estas expressões? Decerto que seu sentido não seria a mera expressão daqueles princípios do direito político, mas, mais certo ainda, é o fato de que as boas leis os tomam como norte, como meta. Todavia, há mais elementos que as boas leis levam em consideração; estes são relativos, contingentes e que as tornam adequadas apenas a um povo: o povo que a ama; e é por isso que “um homem que não tivesse paixões seria certamente um mau cidadão” (id, 1996, p. 39).

Como poderia, contudo, um povo amar justamente aquelas regras que limitam a ação do indivíduo? “Eis aqui o artigo importante”: a educação (id, 1982, p. 36). Desde que as leis e as instituições sejam sábias, uma educação pública a elas alinhada fará esta difícil lição: ensinar os cidadãos a amar suas leis. Como dito, em um Estado bem constituído, amar as leis é quase um sinônimo de amar os costumes. Configura-se a seguinte questão: como atuar sobre os costumes por meio das leis se estas mesmas leis devem expressar os costumes, para serem reconhecidas?

Pretendemos responder esta questão no tópico 1.2. deste primeiro capítulo. Antes, porém, de analisar – como o faremos no sub-capítulo 2. – a maneira pela qual o instrumento maior de formação do cidadão – a educação pública – é constituído, precisamos compreender o que é um cidadão para Rousseau, na esfera dos princípios do direito político e na da intervenção política em casos concretos. Como dissemos, para esta segunda definição de cidadão, dedicamos o segundo tópico deste sub-capítulo

(1.2.); ao passo que para aquela primeira definição de cidadão – a do plano dos direitos – dedicamos, então, a primeira e próxima subdivisão deste Capítulo I (1.1.), pois não é senão da sociedade do contrato social, com suas exigências de legitimidade, que emerge este cidadão, isto é, este é a razão de ser da cidade republicana pensada por Rousseau.

1.1. A liberdade republicana e o contrato social

A relevância de analisar os princípios do direito político em Rousseau, para melhor compreender a educação pública que propõe para a Polônia, liga-se à seguinte cadeia de razões: 1) a educação pública deve estar a serviço do Estado, mas não de um Estado onde, por exemplo, vigore um regime usurpador e ilegítimo: a educação pública, nas palavras de Rousseau, “só cabe aos homens livres”; pois 2) só estes podem ter como paradigma um Estado legítimo, que promova e defenda a liberdade dos cidadãos; e 3) apenas podemos compreender qual é, segundo Rousseau, o paradigma de Estado legítimo, o qual baseará sua proposta de educação pública e de formação do cidadão livre e patriota, se revisitarmos os elementos essenciais que formam tal paradigma: os caracteres do direito político.

O primeiro deles é o da soberania popular, critério definidor da liberdade civil. Constituindo-se, então, como questões onipresentes do *Contrato Social*, por um lado, o delineamento da soberania popular e da liberdade civil (em outras palavras: em que consistem estas expressões, cujo sentido é o mesmo), e, por outro, a promoção e a proteção dessa soberania e dessa liberdade, através dos expedientes oferecidos pelos atores do Estado (sobretudo legislador e governo), e pelas diferentes constituições que o mesmo pode adquirir (sobretudo no que diz respeito às formas de governo), caber-nos-á expor, em primeiro lugar, o cerne do que Rousseau concebe como a engrenagem do

contrato social, do Estado bem constituído e legítimo; enfim, dos autênticos princípios do direito político; e, em seguida, a análise de Rousseau acerca das diversas *regras práticas de política* que se deve considerar, no afã de defender e garantir a prevalência desses princípios. Em outras palavras, aqui questionamos o que, para Rousseau, é a liberdade civil, como garanti-la e como defendê-la; sem esquecermos que tudo isso se refere ao terreno do *dever ser* (id, 1991, b).

1.1.a. Estado e autoridade política: os mecanismos da liberdade

A liberdade que admitimos como instaurada em toda teoria política e que mesmo os que louvam a tirania precisam levar em conta é o próprio oposto da ‘liberdade interior’, o espaço íntimo no qual os homens podem fugir à coerção externa e sentir-se livres. Esse sentir interior permanece sem manifestações externas e portanto, por definição, sem significação política (Arendt, 1972, a p. 192).

Muito embora Rousseau, em seus textos de formato ficcional (*Nova Heloisa e Emílio*, por exemplo), empregue por vezes o conceito de liberdade segundo a primeira concepção apontada por Hannah Arendt, isto é, aquela que concebe como livre o homem que, individual e subjetivamente, *sente-se livre*, independentemente de qualquer contexto de dominação em que possivelmente esteja inserido, não deixa de corroborar, na definição do mesmo conceito, quando empregado em sua teoria política expressa no Contrato Social, com a tradição do pensamento republicano, que identifica liberdade à não dominação (id, *ibid*).

Rousseau a identifica, mais especificamente, no domínio da política, à não dependência pessoal. Hannah Arendt, entretanto, indica que, por mais que Rousseau pareça neste ponto totalmente fiel a tal tradição, o fato de em sua teoria política a soberania, cerne da liberdade civil, ser definida como o exercício de uma *vontade*, a *vontade geral*, revela que mesmo na obra mais intrinsecamente política de Rousseau há

certa contaminação desse substrato não político do conceito de liberdade (Rousseau, 1991, b).

Nem por isso, porém, poderíamos, sem flagrante contradição, declarar – à luz da distinção de Benjamin Constant entre a liberdade própria aos antigos e aquela própria aos modernos – que Rousseau adere à chamada liberdade passiva, sobretudo porque não é sem motivo que Constant, ao propor tal distinção, estabelece a concepção de Rousseau como o próprio paradigma da liberdade ativa ou participativa, isto é, daquela que, segundo Constant, é própria aos anseios do homem e da sociedade da antigüidade.

O cerne do entendimento que Rousseau propõe de corpo político legítimo, a saber, o exercício imediato (não mediado) por todos os cidadãos do que os modernos vieram a nomear de soberania, justamente isto Constant acusa de tratar-se de uma confusão do pensamento rousseauiano, ou melhor, de uma confusão que acometeu sobretudo os que dele se apropriaram; e que consiste em identificar *liberdade*, em todas as épocas (ou seja, universalmente), com o que os antigos chamavam de liberdade (Constant, 1985).

A escola pública, para Rousseau, é um instrumento para os povos livres, e deve fomentar esta liberdade, mas para abordar, então, o tema da liberdade republicana em Rousseau é preciso ter bastante clareza quanto ao sentido que o mesmo empresta a estes dois conceitos (liberdade e república), centrais na construção do contrato social.

É preciso estar claro que, ao sustentar que fora o republicano todos os demais governos são ilegítimos, Rousseau declara que para reconhecer um Estado como uma autêntica república deve-se exigir, não determinada forma de administração e de governo, mas que seja ele regido por leis, uma vez que o autor não foge à regra do pensamento republicano e, deste seu modo particular, estabelece que o que define uma república é antes a razão pela qual se exerce o poder, tratando mesmo como acidentais questões relativas, por exemplo, à quantidade de magistrados, pois não sendo estes o

soberano, mas funcionários dele, executarão as suas ordens (leis e decretos gerais) enquanto estiverem no governo.

Faz-se, aqui, profícua uma primeira comparação com a teoria política hobbesiana (da qual não se pode deixar de assiduamente referir quando se trata de Rousseau, que constrói a sua teoria política em declarada oposição aos princípios defendidos pelo filósofo inglês), no que tange a configuração do governante soberano exposta no *Leviatã*: sabendo que, para Hobbes, *direito é liberdade* e que liberdade é a ausência de oposição – e que, conseguintemente, ganha-se em liberdade na proporção em que se aumenta o poder de superar as oposições – temos que, com o pacto, o soberano da teoria hobbesiana adquire poder, liberdade e direitos (enquanto os súditos deles se despojam, para garantir o que, na ordem natural das prioridades, melhor pode contribuir para a auto-conservação) em uma escala descomunal, a fim de que a vida social se torne possível.

Tais direitos, também em Hobbes, de ordem plenamente civil, posto que decorrentes da formação do Estado (e igualmente inexistentes em seu estado de natureza), vigorarão, todavia, apenas sobre os contratantes de determinado Estado governado por seu respectivo soberano, perdurando, seja entre os diversos soberanos, seja entre os particulares de Estados distintos, o *direito das gentes*. Esta concepção hobbesiana de liberdade (fortemente inspirada pela Física, nomeadamente: pela definição newtoniana da inércia), como simples ausência de impedimentos a obstruir o indivíduo, essa liberdade de que, em grande parte, pode-se abrir mão, em um *cálculo* de prioridades, distingue-se frontalmente da definição e do tratamento que dá Rousseau a este conceito (Hobbes, 1974).

Para Rousseau a liberdade, melhor até do que a razão, é que distingue o homem dentre os animais. Se, todavia, no estado de natureza apresentado no *Discurso sobre a*

Desigualdade, o homem natural é delineado como um ser cuja liberdade só reside nele *em potência* (posto que lhe faltam as luzes, falta-lhe a, por assim dizer, ignição racional), no estado civil, na comunidade política do contrato social, a liberdade figura tanto como fim a ser perseguido quanto como princípio fundamental sobre o qual funda-se toda a estrutura do direito.

Nesta comunidade do *dever ser* rousseauiano, nada acidentais são as seguintes condições do exercício popular da soberania, princípio e meio único da liberdade civil: 1^a) as leis devem ser criadas exclusivamente pelo soberano (isto é, pelo povo, cujo instrumento ideal para a manifestação da sua vontade – a *vontade geral* – consiste, como dito, nas assembléias, populares, legais, periódicas e legítimas); 2^a) o príncipe (corpo constituído pelo conjunto dos magistrados), assim como quem quer que seja, não deve estar acima das leis, pois, para que os compromissos sejam verdadeiramente mútuos, e o pacto social faça sentido, para que, enfim, a união civil não signifique união servil, também o governo deve ser membro do Estado, pois a sujeição às leis (verdadeiras), aos legítimos *registros de nossas vontades*, é a única sujeição que não tolhe a liberdade, e mesmo a garante, na medida em que

os compromissos que nos ligam ao corpo social só são obrigatórios por serem mútuos, e tal é sua natureza, que, ao cumpri-los, não se pode trabalhar por outrem sem também trabalhar para si mesmo. Por que é sempre certa a vontade geral e por que desejam todos constantemente a felicidade de cada um, senão por não haver ninguém que não se aproprie da expressão *cada um* e não pense em si mesmo ao votar por todos? - eis a prova de que a igualdade de direito e a noção de justiça, por aquela determinada, derivam da preferência que cada um tem por si mesmo, e, conseqüentemente, da natureza do homem; a prova de que a vontade geral, para ser verdadeiramente geral, deve sê-lo tanto no objeto quanto na essência; a prova de que essa vontade deve partir de todos para aplicar-se a todos (Rousseau, 1991, b, p. 49).

Rousseau, nessa síntese panegírica, resume e defende a engrenagem de sua

república, da qual duas de suas peças centrais são a universalidade e a absoluta igualdade dos compromissos, uma vez que, fora isso, nada mais os pode legitimar, pois qualquer ordem social que, diferindo deste mecanismo proposto por Rousseau, onere ou beneficie desigualmente os contratantes, não tem o poder de recompensá-los, pelo menos não os prejudicados, pela resignação de cada um no redirecionamento de seu próprio individualismo, de modo que, quanto mais esse sacrifício é feito para o ganho de outrem do que para o próprio, tanto menos natural ele se torna; perde também, nessa proporção, em sentido e, assim, a legitimidade, isto é, se a alienação de todos é igualmente absoluta, e se todos são original e igualmente livres, não há porque alguns lucrarem mais do que outros, e a expensas destes, pelo mesmo sacrifício; não são concebíveis regras de justiça que suportariam tal condescendência. A consciência coletiva da importância deste princípio de equidade – ou antes, o gosto coletivo pelo cumprimento do mesmo – seria o ponto mais alto que uma educação pública poderia alcançar.

Dessa forma, assim como o estado civil, onde verdadeiramente se observa o *império das leis*, a educação tem para Rousseau o potencial de exercer a tarefa de, por assim dizer, terminar a obra da natureza na constituição do homem:

não se trata de transformar o caráter e modificar o natural mas, pelo contrário, de lançá-lo tão longe quanto pode ir, de cultivá-lo e impedir que degenere, pois é assim que o homem se torna tudo o que pode ser e que a obra da natureza nele se completa pela educação (id, 1994, b, p. 489).

Todo cidadão, contudo, deve obedecer à vontade geral, sob pena de a tanto ser constrangido. “Condição esta, indispensável para legitimar e dar força para todos os restantes compromissos civis, que, sem isso, se tornariam absurdos, tirânicos e sujeitos aos maiores abusos”. Essa vontade, a *vontade geral*, que, embora frequentemente eclipsada pelo *cego espírito faccioso* e pelo egoísmo particular, deve, por verdadeiro

direito divino, ser, digamos, coroada soberana, como alma da comunidade moral, ou ainda, soprada neste corpo, animando-o com a liberdade, posto que, dizendo respeito ao interesse comum, ao que há de comum no desejo que cada um tem para o todo do qual é parte, tende a vontade geral sempre à utilidade pública (id, 1991, b, p. 36).

Tal tendência impõe-se como certa simplesmente porque não é concebível que qualquer entidade moral, individual ou coletiva, deseje o próprio mal, e, se alguma vez o povo parece desejar o que é mau, isto se dá, semelhantemente ao indivíduo socrático, por erro de juízo e não da vontade; que, como dito, não faz senão querer o próprio bem, muitas vezes, todavia, ignorado por aquele ente.

Não cabe, portanto, na estruturação do corpo político, a suposição de que a *vontade geral* pode estar errada: se ela é verdadeiramente geral, é também necessariamente certa, ou seja, é sempre certa na medida e no sentido em que é o caminho correto a se seguir. Rousseau não sustenta essa correção essencial e constante da vontade geral pelo objeto de sua escolha, mas pela própria escolha, em outras palavras: é sempre correto que o povo decida sobre o seu destino, muito embora possa errar freqüentemente nessa decisão (id, ibid).

Excetuando o que destrói a própria sensatez da associação civil, ou seja, aquilo que aniquila o próprio sentido da união civil, o pacto social confere ao corpo político poder absoluto sobre cada membro; este poder chama-se soberania; que, dessa forma, deve “dispor de cada parte da maneira mais conveniente a todos”, e daquela mais própria à conservação do corpo (id, ibid, p. 50).

Não é, entretanto, seguindo aquele mesmo postulado da sensatez, porque o soberano, caso precise, tenha direito a tudo quanto pertença a cada cidadão, no que tange o seu poder e os seus bens, que este mesmo soberano possa exigir, destes mesmos cidadãos, serviços de que a comunidade não precisa. Tudo quanto restar daquilo que o

soberano julga necessário à comunidade continua a pertencer respectivamente a cada cidadão, pois não faz sentido cada um, enquanto membro do soberano, cobrar, por assim dizer, de si mesmo, enquanto súdito, qualquer pena inútil ou mesmo dispensável (segundo o juízo do soberano, isto é, segundo seu próprio julgamento) à comunidade.

Apesar de os soberanos de Hobbes e de Rousseau configurarem-se como personagens antípodas da cena política, ambos os filósofos sustentam, neste passo, o mesmo princípio: a razão pela qual não se pode impor limites ao poder soberano é, antes de tudo, de ordem lógica. Sendo, para os dois pensadores, a lei – único meio pelo qual se usa legitimamente a força no seio do Estado – a manifestação da vontade soberana, só quem poderia outorgar e observar eventuais limitações (civis) ao poder do soberano seria o próprio soberano, e, neste caso, teríamos que este firmaria um acordo consigo mesmo. Esta possibilidade manifesta patente contradição, pois o mesmo sujeito que é senhor de estipular tal acordo o será de, em qualquer momento, rompê-lo.

Rousseau e Hobbes, embora corroborem com a preocupação, comum aos contratualistas, de fundamentar e justificar, entre homens naturalmente iguais, o *direito de mando*, tampouco aceitam, como no caso de Locke, a tese segundo a qual o *poder legislativo* deva ser restringido ou regulado pelo que quer que seja, a não ser, no caso de Hobbes, pelas próprias leis naturais e divinas, que, segundo o mesmo autor, só fazem aconselhar a soberania plena e irrestrita (Locke, 1983).

Qualquer restrição ao poder soberano, de ordem diversa a esta (ou seja, que remonte apenas às próprias iniciativas e incorreções humanas), além de nociva à estabilidade e longevidade do estado civil, revela-se também como uma contradição, pois, também para ambos os autores, *quem quer os fins quer os meios*; e, se se reconhece a absoluta necessidade do expediente contratual e do estabelecimento de um

poder soberano, para a obtenção da garantia dos fins a que tal expediente se propõe³⁸, tolher o soberano do poder (total) que para tanto lhe é necessário significa, a um só tempo, não reconhecer sua soberania (ou mesmo não a conferir) e retirar-lhe proporcionalmente os meios para o alcance desses fins (Hobbes, 1974).

De acordo com essa mesma linha de raciocínio, ou seja, guiado pelas mesmas razões que atribuem ao soberano um poder absoluto, dentro, porém, dos limites de sua, por assim dizer, razão de ser, Rousseau conclui que é tão-somente o próprio soberano o juiz supremo de todos os seus membros, e não é senão segundo a decisão dele que serão julgados os litígios particulares.

Quando ele está em contenda, porém, seja com outro soberano estrangeiro, seja com uma parte de seus membros, não há um juiz legítimo para determinar as regras e os critérios para se decidir sobre a questão, posto que nem juiz e nem sequer os critérios do julgamento foram outorgados por convenção geral anterior. Convenção esta que, longe de arvorar-se acima de seu criador, o homem, em sua integridade moral, original e naturalmente livre, não lhe confere senão a garantia dessa integridade e da liberdade, agora coletiva; tão necessária, em Rousseau, quanto a própria vida. Ligando, dessa forma, esta mesma vida à do corpo político, o homem adquire então o dever e a necessidade de lutar para construir e manter essa convenção;

convenção legítima por ter como base o contrato social, equitativa por ser comum a todos, útil por não ter outro objetivo que não o bem geral, e sólida por ter como garantia a força pública e o poder supremo [...] e perguntar até onde se estendem os direitos respectivos do soberano e dos cidadãos é perguntar até que ponto estes podem comprometer-se consigo mesmos, cada um perante todos e todos perante cada um (Rousseau, 1991, b, p. 50).

Vale sublinhar que o mecanismo da associação legítima aqui sugerido e louvado

³⁸ Aqui, todavia, Hobbes e Rousseau opõem-se radicalmente, isto é, sobre quais são estes fins.

trouxe à História Política do ocidente tamanhas conseqüências que os exemplos de seu alcance não se limitam aos acontecimentos da Revolução Francesa (que, em algumas ocasiões, testemunhou a clara intenção de transplantar tal esquema do papel para a praça pública), mas atingem a imensa maioria das cartas constitucionais dos Estados nacionais, uma vez que quase sempre a primeira coisa que reconhecem, pelo menos no âmbito do discurso oficial, é que todo o poder emana do povo e deve ser empregado em defesa e benefício do mesmo – vale também lembrar que, não por acaso, praticamente todos aqueles mesmos Estados dispõem hoje de um sistema de educação pública. Aquele princípio fundamental do Estado legítimo rousseauiano (de que todo o poder deve ser empregado em benefício do povo) estava, no entanto, longe de ser consenso no século XVIII, principalmente por aqueles que detinham o poder executivo e, dentre estes, os chamados monarcas absolutos.

Apesar de Rousseau jamais ter proposto o pacto social como um acontecimento histórico, isso não significa que, no bojo de sua elaboração, a História esteja ausente, que o estado de coisas que tornou necessário o expediente civil não seja fruto de uma *História da Desigualdade*. O estado de guerra, de todos contra todos (que Hobbes sustenta ser o *estado de natureza*, ao passo que Rousseau o enxerga como decorrência de um longo processo de degeneração da espécie humana), este estado pré-civil, sujeita o homem a uma situação tão miserável, e as paixões humanas nesse estado, tendendo sempre muito mais às suas predileções do que à concórdia³⁹, são tão de molde a fomentar conflitos e, pior, a fomentar a constante preocupação de não ser vítima deles, que: 1) a única solução que lhes pode fazer frente é a formação de um poder coletivo, construído pelo pacto, capaz de opor-se àquilo que em cada indivíduo atua como causa do flagelo comum (oposição para a qual a educação será, como veremos, o instrumento

³⁹ Concórdia cuja perenidade, nesse contexto deplorável, nada pode sustentar.

principal); e 2) não possuindo esse poder outra fonte além da transferência, por parte de todo contratante, de todo o seu poder e da sua liberdade natural⁴⁰, ao soberano, quanto menos essa transferência lhe entregar, tanto mais restará aos indivíduos para o exercício de suas paixões anti-sociais e tanto menor será a autoridade e a força do soberano para reprimi-las. Em suma, tanto para Hobbes quanto para Rousseau, o homem, ser racional que é, é impelido ao estado civil, por força de necessidade, para sair de uma situação insustentável. “Numa tal situação”, diz Hobbes,

não há lugar para a indústria, pois seu fruto é incerto; conseqüentemente não há cultivo da terra, nem navegação, nem uso das mercadorias que podem ser importadas pelo mar; não há construções confortáveis, nem instrumentos para mover e remover as coisas que precisam de grande força; não há conhecimento da face da Terra, nem cômputo do tempo, nem artes, nem letras; não há sociedade; e o que é pior do que tudo, um constante temor e perigo de morte violenta. E a vida do homem é solitária, pobre, sórdida, embrutecida e curta. (Hobbes, 1974, p. 80).

Assim, para ambos os autores o Estado surge como salvação da humanidade, mas é justamente pelo fato de Rousseau considerar que um (utilizando as palavras de La Boétie) *mal encontro* histórico conduziu o homem a tal estado de barbárie, que o cidadão de Genebra rechaça veementemente a proposição hobbesiana, que visa estabelecer a paz como fundamento suficiente da vida política, justificando unicamente por meio dela toda a organização civil e a perda da liberdade (La Boétie, 1999). Nos cemitérios e nas masmorras também há paz, alega Rousseau, ao preço de lá não se encontrar vida ou liberdade. Paz sem liberdade, para Rousseau, não é senão servidão, pode formar apenas um contexto tão lastimável ou ainda pior do que aquele estado pré-civil, *de guerra de todos contra todos* (Hobbes, 1974).

Assim, como veremos, a educação pública rousseuniana pretende, apesar das

⁴⁰ É bom que se frise que, no caso de Rousseau, só se pode justificar a perda da liberdade natural, não a abdicação da liberdade, em geral.

aparências, inculcar nos alunos o amor pela liberdade, pois embora Rousseau defina a servidão civil como obediência, nem por isso define a liberdade (oposto da servidão) como desobediência. Isto se dá porque nem toda obediência para Rousseau redundava em servidão, mas tão-somente aquela obediência que sujeita o homem ao arbítrio alheio, ou seja, a obediência a normas e a ordens ilegítimas.

Por isso, quando a escola rousseauiana ensinar aos alunos obediência irrestrita aos regulamentos civis vigentes, não estará senão, usando expressão do próprio autor, *forçando-os a serem livres*, porque em um estado legítimo, ao se obedecer a lei, não se obedece senão a si mesmo – o que é a própria definição rousseauiana de liberdade civil (Rousseau, 1991, b, p. 36).

Em sua História hipotética do *Discurso sobre a Desigualdade* Rousseau apresenta o advento do Estado como mais uma etapa do progresso da servidão e da desigualdade entre os homens; e o próprio pacto social ali não passa de um contrato vicário, maquiado pelo *discurso do rico*. No *Contrato Social* Rousseau apresenta o Estado como um *ente de razão*, do qual se extrai deduções lógicas e conseqüências éticas.

Veremos ainda como a noção de Estado é concebida nas *Considerações Sobre o Governo da Polônia*, mas desde já podemos depreender de todas estas referências que, nas circunstâncias históricas que envolvem a modernidade, o Estado e seus expedientes de regulação e controle social (como a educação pública), mais do que uma opção (dentre outras que se poderia tomar), configura-se antes como uma solução – quiçá a única – diante da falta de opções. Segundo aquela História hipotética, a idéia de propriedade, como uma maldição, criou o estado de coisas que, por sua vez, tornou o Estado necessário e, tanto quanto a própria idéia de propriedade, historicamente irreversível.

Rousseau, entretanto, trata a propriedade no *Discurso Sobre a Economia Política* como uma instituição especial, pela simples razão de ser ela, não só o elemento decisivo para a criação do Estado, mas a própria razão que pela qual, junto com a preservação da vida e da liberdade, o Estado se sustenta. Por isso Rousseau não supõe que a educação deva combater a propriedade privada, mas explicá-la (até porque o combate seria vão); e não é outra coisa que o preceptor de Emílio faz no célebre *episódio das favas*. Destarte, Rousseau não considera possível, em Estado algum, retroceder historicamente a ponto de abolir a propriedade, mas considera de suma importância a criação de mecanismos para a distribuição mais equânime possível da mesma (Francisco, 1998).

A análise histórica é também por onde Rousseau critica outro importante pensador político: Montesquieu, que é acusado no *Contrato Social* de servir-se da História da maneira mais desfavorável aos interesses da justiça e da verdade, que é a de tomar o fato pelo direito (em seu *Espírito das Leis*); e de, assim, justificar os abusos e usurpações da soberania.

Entretanto, há outra discordância estrutural no modo pelo qual cada um destes autores edifica o seu Estado legítimo: para Montesquieu, o poder executivo constitui, de direito, um poder autônomo e complementar dentro do Estado; enquanto para Rousseau o poder executivo não pode ter senão uma *existência emprestada* e condicionada às resoluções do poder constitutivo e criador do corpo político, o poder soberano. Este pode dispor do governo, como de um funcionário seu (que, na teoria de Rousseau, ele efetivamente é), da maneira que melhor lhe aprouver: a qualquer momento, por exemplo, pode alterar sua forma (mudando as *leis fundamenais*) ou destituir quem o exerce, e tudo isso legitimamente. Assim, é o governo que organizará a educação pública, mas o fará obedecendo as leis, ou seja, obedecendo as determinações do soberano (Rousseau, 1991, b).

Partindo deste princípio, que para Rousseau é o princípio e o valor maior do republicanismo (do qual se proclama legítimo defensor) e da liberdade republicana (sem a qual, sustenta Rousseau, o estado civil perde a sua própria razão de ser), o autor julga as diferentes formas de governo, unicamente por sua capacidade de garantir a prevalência da vontade geral e da soberania, uma vez que o governo não deve ser outra coisa do que um intermediário entre o soberano e o Estado, recebendo a força e o sentido da mesma do primeiro e aplicando-a no último.

Dito de maneira geral, mal parece que as incumbências que Rousseau sugere ao governo da Polônia, de tantas que são, permitirão que o mesmo possa enquadrar-se naquela definição geral de governo legítimo (simples executor das deliberações do soberano), sobretudo quando consideramos que, não só a iminente educação pública polonesa será da alçada do governo (qualquer que seja a sua forma), mas também que toda ação política no universo rousseuniano assume um caráter educativo; onde o governo, obedecendo ao povo (quanto aos seus fins gerais), deverá criar artifícios de persuasão – muitas vezes escamoteados – para que o próprio povo obedeça a si mesmo.

1.1.b. Considerações práticas para a manutenção da soberania, como desdobramentos imediatos dos princípios da liberdade civil

Como decorrência imediata dos princípios sem os quais o contrato social não passa de um engodo do forte contra o fraco, Rousseau, ainda no plano do *dever ser* (isto é, considerando as formas de governo, suas vantagens e desvantagens, de uma maneira geral; considerando-as, abstratamente, menos através de exemplos históricos⁴¹ e muito mais pelos caracteres genéricos de cada uma delas), analisa os diferentes arranjos do

⁴¹ Pois comenta Lourival Gomes Machado: “direito, no vocabulário de Rousseau, corresponde exatamente a um conceito moral fundado na razão. Um fato não faz, nem desfaz um direito, pois o direito deriva da convicção de serem ou não legítimos determinados fatos” (Machado, in: Rousseau, 1991, b, p. 26).

poder executivo, naquilo que oferecem para cumprir sua função maior: defender a liberdade e manter a soberania nas mãos do povo.

Apesar da sugestão de Starobinski, segundo a qual “Rousseau evita o problema prático da passagem de uma sociedade antecedente para uma sociedade perfeitamente justa”, restringindo-se, dessa maneira, as *regras de política*, à manutenção desta última sociedade, devemos, ainda assim, observar os cuidados que Rousseau propõe para a preservação da soberania se quisermos ter clareza sobre o espectro de possibilidades de que dispõe o Estado para as manobras institucionais (Starobinski, 1991, p. 35).

Sendo a educação pública uma instituição das mais relevantes politicamente e, sabendo que ela deve almejar formar cidadãos para o trato da coisa pública, faz-se necessário conhecer as engrenagens desta; isso, se pretendemos saber – como o pretendemos – qual aparato institucional, seus instrumentos e dificuldades, compõe o Estado para o qual aquela educação pública formará. Sem isso, os princípios do direito estariam situados em tal grau de abstração e generalidade que sequer poderiam ser traduzidos em valores para uma educação republicana.

Mesmo não estabelecendo uma hierarquia universal entre as distintas formas de governo e, pelo contrário, julgando-as respectivamente adequadas ou inadequadas para os diferentes casos, Rousseau busca delineá-las de maneira bastante completa; o que nos permite visualizar muitos pontos interessantes à interpretação rousseauiana dos povos, dos tipos de organização política que respectivamente lhes convém, das virtudes que possuem e das que devem aspirar. Em suma, poderemos neste sub-capítulo melhor enxergar a relação entre a degeneração coletiva e a política, isto é, a dos costumes e a das instituições; entre as virtudes civis (para as quais a educação, mesmo a doméstica, deve formar), o Estado (enquanto expediente político) e a soberania popular – enquanto paradigma ético a ser respeitado e perseguido.

Assim, sobre a democracia, como anteriormente mencionamos, Rousseau não a descarta integralmente, mesmo tomando-a como intento irrealizável enquanto forma de governo. Apresentada como portadora de uma grande fragilidade prática e, simultaneamente, ostentando uma extrema superioridade moral, a forma democrática de deliberação – na qual a maioria ou todos decidem sobre questões particulares – é tratada por Rousseau, não só como um modo de governo perene, mas como contribuidora de elementos constitutivos para o próprio exercício da soberania.

Nas assembléias, destarte, seja qual for a forma de governo vigente, no ato da escolha de mudança ou manutenção de determinada forma de governo, bem como na eleição do(s) cidadão(s) que, elevado(s) a magistrado(s) e funcionário(s) do soberano, governará(ão), haverá, então,

uma súbita conversão de soberania em democracia, de modo que, sem qualquer mudança sensível e somente por meio de uma nova relação entre todos e todos, os cidadãos, tornados magistrados, passam dos atos gerais aos atos particulares e da lei à execução (Rousseau, 1991, b, p. 112),

ou seja, os atos de instituição e eleição de um governo pressupõem o estabelecimento, pelo soberano, de um governo provisório e democrático, unicamente por tais atos deliberarem sobre questões inexoravelmente particulares, que, não obstante, devem pertencer a alçada do soberano, sob pena deste expor-se a perder o controle sobre o governo.

Da mesma maneira que ocorre com o sistema de legislação, tampouco existe forma de governo que seja a melhor em si mesma, independentemente das vicissitudes de cada povo; e a principal relação – a ser considerada, pelo soberano, como critério definidor na escolha de uma delas – interna às próprias formas de governo, e oriunda das, por assim dizer, respectivas naturezas das mesmas, consiste em um dinamismo tanto maior quanto menos membros possuir o governo, concorrendo com uma menor

tendência a usurpações e à corrupção na medida em que aumenta o número de magistrados.

Se Rousseau sustenta que, a rigor, não há governo simples, porquanto a prática freqüentemente exige que uma forma de governo adote procedimentos e configurações próprias à outra, o autor não hesita em enxergar, nessa espécie de governo necessariamente misto (entendendo-se este termo na acepção generalíssima de *todos os governos existentes*), a oportunidade de ação política: por exemplo, quando o soberano julga convir enfraquecer o governo, expandindo-o, em prol de melhor assegurar o poder soberano (id, ibid).

Rousseau, todavia, tampouco deixa de reconhecer enormes diferenças entre as formas de governo pelo motivo de eventuais inclusões de, por assim dizer, sub-magistrados na monarquia, ou de hierarquias entre os magistrados da aristocracia. Muito diferente, porém, dessas intervenções no governo é a degeneração do mesmo, porquanto, “quando o Estado se dissolve, o abuso do governo, qualquer que seja, toma o nome de *anarquia*”. A distinguir-se: “a *democracia* degenera em *oclocracia*, a *aristocracia* em *oligarquia*; acrescentarei que a *realiza* degenera em *tiranía*” (id, ibid). Todos esses termos referentes à degenerescência do governo tocam apenas um aspecto da mesma, a saber, o que concerne no abandono, pelo governo, das determinações do soberano, passando a trabalhar para interesses estranhos ao deste (id, ibid, p. 101).

Há ainda outro tipo de degeneração, que pode inclusive ser tomada como um processo legal, e que consiste na simples diminuição do número de membros do *príncipe* (isto é, do poder executivo), uma vez que um governo menor exige menos virtudes de um povo, que, ao escolhê-lo, demonstra também menor apreço por elas. É justamente para prevenir este desprezo pelas questões públicas e pelas virtudes civis que Rousseau pensa em uma educação pública, aos seus moldes, profundamente civil,

profundamente republicana. Aquele desapego para com a pátria e desprezo pelas virtudes do cidadão são, para Rousseau, inequivocamente as maiores causas da tirania e da degeneração das relações humanas dentro do Estado, pois a interpretação rousseauiana defende que o processo histórico das nações mostram que seus povos, no mais das vezes,

substituindo o inconveniente das eleições pelo das regências, preferiu uma tranqüilidade aparente a uma administração sábia e mais se desejou o risco de aceitar como chefes crianças, monstros e imbecis, a ter que discutir sobre a escolha de bons magistrados (id, ibid, p. 91).

Rousseau sustenta que ninguém melhor do que o povo escolhe, entre outras coisas, seus magistrados. Pelo mesmo motivo de a vontade geral estar sempre certa, Rousseau faz esta afirmação e não é por outra razão que, enquanto para o Emílio, que terá uma educação doméstica na França, o preceptor rousseauiano preferirá afastar (para proteger) por um período o aluno da sociedade, para a educação pública polonesa Rousseau quer que os alunos fiquem juntos e, acima de tudo, que se exercitem nos seus jogos, em público.

Assim como cabe ao grande legislador criar artifícios para que o povo se interesse pela coisa pública, interesse do qual a escolha de seus magistrados é só um exemplo, também é tarefa do bom governo fazê-lo interessar-se por estes jogos, transformando-os em uma festa pública. Assim, “é de se presumir então que todas as pessoas honestas e todos os bons patriotas far-se-ão um dever e um prazer de a eles assistir”; terá este público a incumbência de decidir a quais alunos deverão ser concedidos os *prêmios e recompensas*; serão eles distribuídos “por aclamação e pelo juízo dos espectadores; e podemos contar que tais juízos serão sempre justos” (id, 1982, p. 38).

Um mau governo é causa, mas também sintoma de um Estado corrompido.

Exemplo incontestável dessa corrupção é a presença de deputados, pretensamente representantes do povo, exercendo o direito mais fundamental deste, o que, em uma palavra, o faz ser povo, o poder legislativo; pois essa representação, quando muito, não passa de um poder intermediário entre a verdadeira autoridade soberana e o poder arbitrário.

No extremo oposto à total usurpação do poder legislativo está a forma democrática, isto é, aquela em que este poder se confunde com o próprio governo. A superioridade que Rousseau atribui à forma democrática de governo deve-se muito mais ao que ela exige do que ao que oferece, e o elogio que o autor do *Contrato Social* faz à mesma refere-se, como dito, antes à pureza dos princípios do que à viabilidade prática da democracia (tomada, vale lembrar, segundo a acepção rousseauiana, anteriormente mencionada), sobretudo quando contrastada com o diagnóstico, severamente desfavorável, acerca dos costumes caros à modernidade, sublinhado em toda a obra de Rousseau.

Entre as diversas inconveniências do governo democrático, estão: 1º) as necessárias iniquidades resultantes de o soberano imiscuir-se em questões privadas; 2º) uma sociedade permanentemente reunida em assembleia tornar-se-á fatalmente improdutiva; e 3º) a forma democrática de governo é a que mais se expõe às agitações internas e às guerras civis.

É sobretudo nessa constituição que o cidadão deve armar-se de força e constância, e ter presente no coração, todos os dias, o que dizia um paladino virtuoso⁴² na dieta da Polônia: *prefiro a liberdade perigosa à tranqüila servidão* (id, ibid, p. 85).

No que tange o grau de degeneração de determinado povo, podemos dizer, à luz de Rousseau, que, em condições ideais, o governo e a própria organização civil seriam

⁴² O paladino da Posnânia, pai do rei da Polônia, Duque da Lorena.

dispensáveis; e que, em um estado de completa degradação moral, o expediente civil já não funciona. Recordando expressão utilizada por Salinas Fortes (em sentido diverso) pode-se afirmar que a forma aristocrática de governo, tal como definida no *Contrato Social* – como podendo, tal governo, constituir-se à guisa de um legítimo senado republicano – convém, quiçá, precisamente à situação sociopolítica em que o contrato social pode ser oferecido como vacina e remédio, ou seja, convém a um ponto intermediário entre o desnecessário e o inútil, uma vez que essa forma de governo, sugere Rousseau, não exigindo as condições mais favoráveis, tampouco resiste às mais desfavoráveis. Entre estas estaria uma extrema desigualdade de posses, pois, se a aristocracia não tende a fomentar uma sociedade perfeitamente igualitária, é de se temer, como dito, que não resista às maiores distorções do espírito do contrato social.

Existem três formas de aristocracia: 1) a *natural*, que é o governo dos anciãos, e “só convém aos povos simples”, assim como a “educação pública só convém aos povos livres”⁴³; 2) a *hereditária*, que é *o pior de todos os governos*, posto que dificilmente permanecerá republicana; e 3) a aristocracia (propriamente dita) eletiva, que é *o melhor governo* (desde que, como acima mencionado, encontre um contexto e uma conjuntura que a comportem – nomeadamente: o contexto mais próprio ao contrato social), visto que pode, por meio de eleições (além de escolher como chefes os cidadãos de maior mérito e talento), prevenir aquilo que a aristocracia hereditária favorece, e que é um problema fundamental da própria forma aristocrática: o fato de que o magistrado porta dentro de si três interesses distintos, e que o amor-próprio prioriza nesta ordem: o interesse individual; o interesse do corpo de magistrados; e, por último, o interesse público.

Reforça-se assim a necessidade de formar um povo bem educado para a

⁴³ Devido à servidão do *luxo* e mesmo das *facilidades*, tão freqüentemente condenada por Rousseau, as expressões *povos simples* e *povos livres* formam, na semântica do autor, praticamente um sinônimo.

austeridade republicana; para que o interesse público seja a *paixão dominante*, tanto para evitar que aquela tentação individual ou aquele interesse de grupo se fortaleçam no espírito de quem administra, quanto para que os demais não descuidem de vigiar aqueles que devem zelar pelo cumprimento da vontade geral (Rousseau, 1982, p. 35).

Surge neste ponto a preocupação com o mérito (que as eleições favoreceriam), comum e intensa entre os dois filósofos que nos propusemos a analisar no transcorrer desta pesquisa. Assim como Condorcet, Rousseau critica as formas tradicionais de ensino e de organização política do Estado, justamente por esse viés: são absolutamente inadequadas para promover o mérito e dele extrair proveitos sociais e políticos. No subcapítulo 2. deste Capítulo I veremos como Rousseau sugere um uso político, não só do mérito dos cidadãos, mas também o uso da crença no mérito individual daqueles que futuramente deverão governar o Estado polonês.

Há ainda a considerar, entretanto, uma forma de governo, e, não obstante a célebre oposição de Rousseau aos governos monárquicos do século XVIII, o mesmo não deixa de reconhecer a possibilidade, ainda que, em grande medida, meramente formal, de a forma monárquica revestir-se de legitimidade, desde que o rei exerça o poder executivo, cumprindo a lei, e com o reconhecimento claro de seu posto de funcionário do soberano.

Reconhece, além disso, que, dentre as formas de governo, o monárquico é o que possui menor resistência interna e, portanto, maior força e agilidade. Por isso, essa forma convém especialmente aos grandes Estados, pois estes necessitam de um governo mais vigilante e rápido contra os efeitos nocivos da falta de coesão social – falta que mesmo a mais sábia das educações públicas teria enormes dificuldades para remediar, pois para que esta possa aplicar-se a um Estado, a um povo, é preciso antes de tudo que nele a coisa pública seja alguma coisa.

Vê-se claramente neste passo que, como quase todo recurso político apreciado por Rousseau, a educação pública serviria muito mais como vacina do que como remédio, pois, segundo o autor, a boa educação (também a pública) é negativa; uma vez que reverter um processo de perversão moral e, portanto (na ótica Rousseau), política será sempre bem mais difícil do que preveni-lo: “não direi nunca o bastante que a boa educação deve ser negativa. Impeçam os vícios de nascer e tereis feito o suficiente pela virtude. O meio para isso é da maior facilidade na boa educação pública” (id, 1982, p. 38).

Aquelas vantagens da conformação monárquica serviriam mesmo de recomendação, se as inconveniências que Rousseau vê na degeneração, praticamente certa, dos governos monárquicos em muito não a superassem. Muitas dessas inconveniências são fundadas, antes de tudo, no que, segundo Rousseau, mostra a experiência, pois: 1) o monarca, isolado no poder, não raro demonstra forte tendência para sobrepôr, ao interesse comum, seu interesse em permanecer neste poder (nele estabilizando-se e perpetuando-se), tornando-o arbitrário e, para tanto, no mais das vezes, não hesita em subjugar e enfraquecer o povo; 2) o poder de mando centralizado em um só indivíduo atrai sobre ele uma quantidade tão grande de bajulações e vícios de toda sorte, que a probabilidade de o monarca, assim como os que o cercam (em condição de extrema desigualdade), agir com equidade, ou mesmo conceber alguma ação em benefício do Estado, torna-se tanto menor quanto mais contaminado tende a ficar o ambiente da corte; que 3), a experiência também o mostra, prestigia tudo menos o mérito; e 4) mostra ainda que tanto os reis quanto os seus ministros, movidos por uma vaidade, própria das cortes, monumentalmente exacerbada, têm por máxima colocar sua marca pessoal na administração pública, prejudicando severamente a continuidade dos projetos anteriores do Estado.

Não aceitando, ademais, como dito, que a paz possa constituir-se como

fundamento suficiente do Estado, como, segundo Rousseau, pretendia Hobbes (para quem a paz é o meio por excelência para uma aspiração natural do homem: a segurança da própria vida), o cidadão de Genebra assevera:

assim, as guerras das repúblicas são mais cruéis do que as das monarquias [onde, a rigor, não há uma pátria para se amar e defender com o ardor da liberdade,] mas, se a guerra dos reis é moderada, terrível é a sua paz – mais vale ser seu inimigo do que seu súdito (id, 2004, p. 11).

Por fim, cabe ainda lembrar que não é por acaso que, no *Discurso sobre a desigualdade*, os grandes Estados, com seus governos arbitrários e absolutos, são apontados como o último grau da desigualdade, uma vez que o tirano concentra tanto poder, que, nesse regime, invariavelmente é preciso preencher o vácuo entre ele e os súditos com degraus de poder, igualmente arbitrários, e que terminam por edificar a desigualdade e a servidão.

Podemos, por fim, confrontar a passividade que Rousseau enxerga na monarquia com o espírito aguerrido que busca para a sua república. Espírito que não nasce naturalmente, mas que é sempre fruto da obra do gênio político, cujas sábias instituições mostram-se aptas a consolidar o patriotismo no coração dos homens, por saberem falar a língua destes; e não é senão por isso que, em Rousseau, educação pública, amor pela liberdade – assim como pelos valores republicanos em geral – andam sempre juntos.

1.2. O Estado do pensador político e o Estado do legislador: Rousseau, persuadir sem convencer.

Rousseau, como dito, adere à definição de liberdade como exercício da vontade por parte do agente; este necessariamente uma entidade moral, seja individual, seja coletiva. Torna-se necessário, então, que aquilo que o povo obedeça seja de sua própria

vontade. Contudo, o processo natural seria o da escolha por parte deste mesmo povo das leis que o regerão, como afirma o próprio Rousseau em seu *Contrato Social*.

O processo, entretanto, pelo qual Rousseau busca este estado de coisas – em que o povo obedece a sua vontade coletiva – na Polônia é o inverso. É como se Rousseau propusesse aos poloneses: “queiram aquilo que obedecem e a obediência não será mais servil, pois estarão obedecendo à sua vontade”. Terá, então, a escola polonesa (rousseauiana) unicamente o projeto de encampar tal persuasão?

Esta é uma leitura possível, mas partimos aqui de uma compreensão um tanto mais complexa da educação pública nos moldes de Rousseau, porque também julgamos mais sofisticada a própria ação política que o autor empreende na Polônia. Aquela aparência de falácia é, pois, desfeita quando consideramos que a intervenção que Rousseau vislumbra para a Polônia em muito se distingue do plano dos princípios; e que, principalmente, aquela intervenção não pretende encontrar ou tampouco legar um Estado polonês perfeitamente legítimo. Não ousando tal pretensão, as *Considerações* rousseauianas tentam, contudo, encaminhar este país na direção daquela legitimidade, quiçá inatingível, mesmo em longo prazo.

Assim, o pensamento de Rousseau não se contradiz, mesmo com a observação de que o autor se esforça para que os poloneses queiram aquilo que obedecem, ao invés de só obedecerem aquilo que querem, pois, para que um povo possa verdadeiramente querer algo, ele precisa antes ser um povo, isto é, faz-se necessária a coesão social. Do contrário, confundindo uma agregação com uma verdadeira sociedade, ao exercer um pretense ato de soberania, teríamos apenas uma multidão de homens, acostumados com a servidão, a implorar por um senhor.

Rousseau, enquanto pensador político, não se furta, então, a penetrar o mais profundo do que considera ser a *natureza humana*, tanto quanto a *natureza do ato*

contratual, para buscar nessa conjunção de entidades morais, as regras que, na vida comum, se não preservam para o indivíduo sua liberdade natural, conferem-lhe outra que inclusive lhe supera em dignidade: a liberdade civil. Isso no plano dos princípios.

No plano da ação política concreta, Jean Jacques Rousseau, enquanto filósofo chamado a redigir uma legislação para o Estado polonês, declara não reunir as condições necessárias para ser o *legislador*⁴⁴ da Polônia. É certo que julga dominar os princípios do direito; também, como neste tópico mostraremos, dispõe de uma teoria que delinea a arte das poucas personagens que figuram na cena da ação política rousseuniana. O que faltaria, então, a Jean Jacques Rousseau? Conhecer a Polônia; conhecer profundamente seus usos e costumes, pois dentre as modalidades de lei, há uma que é

a mais importante de todas, que não se grava nem no mármore, nem no bronze, mas no coração dos cidadãos; que faz a verdadeira constituição do Estado; que todos os dias ganha novas forças; que, quando as outras leis envelhecem ou se extinguem, as reanima ou as supre, conserva um povo no espírito de sua instituição e insensivelmente substitui a força da autoridade pela do hábito. Refiro-me aos usos e costumes, essa parte desconhecida por nossos políticos, mas da qual depende o sucesso de todas as outras; parte de que se ocupa em segredo o grande legislador (id, 1991, b, p. 69).

Se existisse um Estado ideal, para regê-lo bastaria que se conhecessem os princípios de sua legitimidade; para um Estado real, com suas corrupções e idiosincrasias, é preciso, além daqueles, saber da arte política – uma arte que não se ensina e que a história reservou a raríssimos homens – e, por fim, o conhecimento do *terreno* – de seus homens e dos hábitos destes – em que se aplicará a intervenção política. Não é por menos que Rousseau tanto eleva a função do legislador e declara que *seriam preciso deuses para dar leis aos homens* (id, ibid, p. 56).

⁴⁴ Dedicar-se, desta forma, não a propor um corpo de leis, mas a tecer *Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada*.

Ao expor a necessidade do legislador, para *criar a máquina* estatal, Rousseau declara que este *fala aos homens* e a eles, a princípio nada afeitos às restrições que as leis lhes imporão, *traduz a vontade geral*, em códigos de conduta, que não obedeceriam se ele não os fizesse amar. Este *falar aos homens* e esta *tradução* constituem em Rousseau uma teoria do discurso político, à qual é preciso explicitar, para compreender a própria ação de Rousseau, isto é, os paradigmas desta, quando o autor propõe uma educação pública à Polônia (id, ibid).

Assim, Rousseau afirma que a primeira coisa que deve saber legislador e governo é que o meio mais certo de perder de vista a liberdade civil, e fomentar a dependência pessoal (enfraquecendo, assim, o liame social, a dependência que todos devem ter de todos), é não ter garantida uma igualdade mínima, no que diz respeito às posses, pois, mesmo admitindo-se uma inclinação social para a desigualdade, tal tendência não se configura senão como mais uma razão para a legislação e o governo almejarem a igualdade; meio, por excelência, para a liberdade. Não é, então, por outro motivo que o luxo deve ser banido do Estado, uma vez que constitui poderoso fator de emulação para os valores diversos da igualdade e, portanto, da liberdade.

Eis um primeiro valor que a educação pública herdará da visão que Rousseau aplica a todo o Estado: austeridade, que neste caso significa combate ao luxo e a toda superfluidade que, mais do que impor a todos os olhos os signos da desigualdade, exercem o papel de veneração destes signos e, portanto, em última instância, da própria desigualdade.

Sem o combate à desigualdade de posses, um homem pode ser constrangido a vender-se a outro e, desse modo, sua voz, sua liberdade não será mais sua. A dependência pessoal é considerada por Rousseau como um tumor para o Estado justo, porque o é para a autonomia individual, pois, deixando-a proliferar-se, a verdadeira

vontade geral seria sempre posta de lado pelos instrumentos de poder dos que mais possuem e, mesmo aquela igualdade de direitos, ainda que prevista na legislação, acabaria por significar apenas que todos devem igualmente atender ao interesse dos mais poderosos (interesse que rápida, fácil e fatalmente travestir-se-ia de *interesse comum*).

Rousseau não se cansa de repetir que, para combater este processo é preciso agir sobre o coração dos homens, mais do que sobre a razão. Este é mais um elemento a tornar descabido o tratamento de Rousseau, se não como um *iluminista*, pelo menos como um típico iluminista. Para o autor do *Emílio*, pois, os princípios de *justiça* e *bondade* não derivam meramente da razão, emergem de uma fonte mais primitiva e segura; vêm dos sentimentos naturais, que valorizam o bem e a equidade, tão logo o coração humano comece a eleger os objetos de sua afeição e oferecer à razão a matéria das primeiras noções de bem e de mal.

Tanto deve ser assim que, segundo Rousseau, por si só, a razão não teria com o que forçar o indivíduo a agir com justiça, porquanto, em quase todos os casos, não lhe renderia vantagem. Somente assumindo a aversão natural pelo sofrimento alheio, chegasse a conclusão de que nada é mais natural e racional do que evitar provocá-lo, para não sofrer.

Rousseau, antes de Immanuel Kant, percebe, todavia, a diferença entre agir por dever moral e agir em conformidade com o dever moral⁴⁵. Em toda a sua obra, contudo, Rousseau, diferentemente do filósofo alemão, sustenta claramente que, não sendo possível no curto prazo alcançar a primeira opção, não se deve, sob pena de mal maior, abdicar da segunda.

Também por esta compreensão da política em sua ação concreta, Rousseau

⁴⁵ Esta reflexão encontra-se, em Kant, sobretudo em sua *Fundamentação da metafísica dos costumes* (Kant, 1998)

destaca-se entre os iluministas por louvar a moral de Esparta em detrimento da ilustração de Atenas, pois, para o autor, esta versa filosoficamente sobre questões de uma ética que seus cidadãos não praticavam, enquanto aquela cidade de costumes rústicos e guerreiros erigiu-se como exemplo histórico de patriotismo, coesão social e mesmo de liberdade civil para a humanidade. Isto porque, à ilustração, preferiu a virtude; às quimeras da ética e da filosofia, escolheu leis que seus cidadãos conseguiam cumprir, posto que as amavam, como seus costumes.

Entre o *Estado da razão* e o Estado real está o melhor Estado possível; é para este que a educação pública deverá estar voltada. O que há de mais claro na escola e na educação pública rousseauiana (e até mesmo na doméstica) é este posicionamento de Rousseau, frente à ilustração e ao espírito republicano: este, para o autor, faz-se infinitamente preferível diante daquela ilustração.

Para que os homens não corram ao encontro de uma *tranqüila servidão*, “pensando garantir a sua liberdade”, para se almejar uma autêntica república, quer no nascimento do povo, quer em seu renascimento por meio de uma reforma que se aventure a revolver pontos estruturais deste povo, faz-se necessária a figura de um legislador, pois, por mais que se compreenda que “só àqueles que se associam cabe regulamentar as condições da sociedade”, isto é, as próprias leis, criar um sistema de legislação, adequado a determinado povo, requer tal grau de discernimento e previsão que essa figura do legislador – mesmo que possuindo um caráter em grande medida simbólico – aparece como necessária, no afã de impingir nos homens a chamada austeridade republicana, e de persuadi-los a seguir o caminho que os conduzirá ao seu próprio bem (ou seja, ao bem comum), que naturalmente desejam; e, no intuito de estabelecer o interesse público acima dos particulares, mostrando a todos “os objetos tais como eles são, e algumas vezes tais como devem parecer-lhes”, sem abandonar o

princípio contratual, tal como defendido por Rousseau, a saber: que as regras de associação devem ser, não meramente impostas, mas, em geral, logicamente desejáveis, e, em particular, concreta e realmente desejadas pelos homens a quem se aplicarão (id, ibid).

Assim, na conjunção ideal entre entendimento e vontade, entre as luzes públicas e a vontade geral, o povo – ou, em seu nascimento, a *multidão cega* – entra com a vontade (que não distingue nos vícios e nas virtudes disseminados entre os particulares em questão, e tampouco nas demais contingências de tempo e espaço, os meios necessários para se alcançar tal fim, ou seja, o que convém a este povo), entra com o desejo geral de seu próprio bem, ao passo que o legislador, nessa conjunção, contribui com o discernimento do comportamento coletivo que levará este povo à sua felicidade, e dos expedientes propícios a persuadi-lo a tal comportamento, mesmo que tais expedientes não primem pela plena sinceridade do legislador, quando os utiliza para motivar os particulares – que não sabem em que consiste o bem que desejam, enquanto aquele não deseja (para si mesmo) o bem que para estes concebe.

Tanto quanto a função do preceptor rousseauiano, a do legislador é nomeada pelo autor como supra-humana e ambas visam cumprir a função pedagógica de inspirar nos homens, não só o conhecimento dos preceitos racionais de uma ética (que em Rousseau se apóia no que considera ser a natureza humana), em seus princípios racionais; tampouco visam inspirar apenas uma instrução, desvinculada de tal ética, mas, isto sim, uma aprendizagem que toca os sentimentos da natureza e que, acima de tudo, ensina a respeitar, ensina a amar a liberdade e a pátria, mais do que o próprio conforto, mais do que a própria riqueza. Daqui depreendemos que a função do professor não será de natureza distinta daquela que forma o cidadão para defender a coisa pública. Se eficiente, esta ação pedagógica, criando uma *segunda natureza*, será capaz de abafar os sentimentos originais daquela primeira natureza: “uma mulher de Esparta”, conta

Rousseau,

tinha cinco filhos no exército e esperava notícias da batalha. Chega um hilota; ela lhe pede notícias, tremendo. “Vossos cinco filhos foram mortos. – Vil escravo, terei perguntado isso? – Nós ganhamos a batalha!” A mãe corre até o templo e dá graças aos deuses. Eis a cidadã (id, 2004, p. 12).

Na medida mesma em que, enfim, a finalidade principal do legislador (e, claro, também do soberano) for a liberdade, a de todo o governo, a de toda educação do Estado, tanto quanto da legislação, deve ser a igualdade – igualdade que, para Rousseau, é revestida de uma importância dupla, pois, além de constituir-se como marca de justiça social, é, como anteriormente demonstrado, considerada como meio indispensável para a manutenção da liberdade e, portanto, da própria república. Assim, Rousseau condena o luxo, seja para o Estado polonês, seja para qualquer corpo político que almeje a liberdade e, dentre os artigos de superfluidades indesejadas, podemos incluir, em Rousseau, os refinamentos de um gosto e de uma cultura deprimidos pelas cortes: monumentos mundiais da desigualdade.

Tendo que levar em conta uma infinidade de contingências particulares, tais como: o grau de deturpação dos costumes (o quanto estes se distanciam de um amor natural pela liberdade, e se aproximam da ambição e do luxo); o clima; o relevo; “a fertilidade do solo e das mulheres”; e, enfim, a, por assim dizer, política demográfica que convém à situação particular, o legislador tem a tarefa – própria aos deuses – de articular aqueles princípios do direito à realidade específica, e à possibilidade de emancipação e autonomia que tal realidade oferece, tendo sempre presente que, na totalidade dos casos, não basta que o sistema de legislação seja perfeito em si mesmo (id, 1991, b).

Descolada dos costumes e da vida real dos homens, a legislação fracassará, pois a obediência e a ordem civil dependem de afeições sociais, com o agravante de que para

o filósofo de Genebra não há maior mal a ser evitado em um Estado do que a obediência apenas aparente, como meio de não se obedecer de fato às leis. Eis, segundo Rousseau, a primeira máxima dos grandes Estados modernos.

Sendo esta uma das marcas distintivas do pensamento político de Rousseau, sua obra apresenta incontáveis elogios às nações e aos Estados pequenos, bem como aos costumes (rústicos) e instituições que promovem uma maior coesão social, uma vez que tais afeições são bastante improváveis em outros contextos – nomeadamente, são praticamente impossíveis nos grandes Estados monárquicos, contemporâneos ao autor.

Surge, assim, uma questão crucial:

por que meio, pois, comover os corações e fazer amar a pátria e as leis? Ousaria eu dizê-lo? Por meio de jogos de crianças. Por meio de instituições ociosas aos olhos dos homens superficiais, mas que formam hábitos queridos e afeições invencíveis (id, 1982, p. 26).

Estas “instituições ociosas aos olhos dos homens superficiais” são as festas nacionais; as apresentações públicas que Rousseau propõe para a sua escola (id, *ibid*, p. 26). Qual o fim político por trás destas instituições? Certamente é o mesmo da escola, que, em última instância, é uma delas: a criação e o fortalecimento do liame social, necessário para que *o povo seja povo* (id, 1991, b, p.31).

Surpreende essa maneira a qual Rousseau considera a apropriada para, por assim dizer, fazer política, pois destronar sem a menor cerimônia a Filosofia do posto de regente necessária da boa política não é a primeira atitude que se espera encontrar em uma Filosofia Política. Enquanto Condorcet afirma o contrário disso, isto é, que é necessário para a liberdade que a política seja presidida pela Filosofia, Rousseau trata o *reger um povo* como uma arte – quiçá a mais sublime – e, aqueles que consideram que podem fazê-lo por meio de silogismos e máximas gerais, ainda que verdadeiras,

Rousseau acusa de *superficiais* (id, 1982).

As referências e alusões feitas por Rousseau ao tipo de abordagem teórica, que claramente desconsidera que os homens se movem antes de qualquer coisa por seus sentimentos, ou, de outra forma, por suas paixões, oriundas de seus costumes, revelam, segundo o autor, consistir aquele tipo de abordagem em expediente tão vão quanto os grandes políticos de toda a história jamais dele se valeram.

O que ocorre com os tratados de Filosofia e de Moral, que se pretendem suficientes para toda e qualquer intervenção política, é que seus autores não se dão conta de que tais tratados se prestam apenas a *convencer* os homens, ditando-lhes certas máximas, através de raciocínios abstratos, que nada dizem aos seus corações, pois não falam a sua língua.

Na ótica de Rousseau, a precariedade da razão, isolada em si mesma, apresenta-se, assim, não só na segurança do que profere, mas também na eficiência de suas conclusões; pois, se legislador e governo não podem pautar-se por guia mais incerto e enganoso (isto é, quando a razão não está apoiada nos caracteres da natureza humana e nos da situação histórica dos povos), tampouco, quando aqueles atores da política rousseauiana a isso se propõem, os princípios meramente racionais podem fazer com que os homens sejam impelidos a concitar sequer uma fibra em oposição às paixões que verdadeiramente os dirigem.

Por isso, para se compreender o que diz Rousseau à Polônia é indispensável entender como o autor considera que se deve falar ao povo, para que, em primeiro lugar, tenha-se clareza *do porquê* e *do como* Rousseau expressa-se de uma maneira específica ao dirigir-se ao povo polonês (ou pelo menos à parte dele⁴⁶). Esta maneira em muito se

⁴⁶ Isto, porque, como anteriormente dito, Rousseau fora convocado, não por todo o povo da Polônia, mas pela aristocracia insurreta, para redigir uma nova legislação para aquele país.

distingue daquela que encontramos no Contrato Social, pois aqui não se trata mais somente de princípios de razão, nem apenas do exercício racional de desmembramento da idéia de liberdade civil; ou, em outras palavras, “já não se trata aqui de um vão palavreiro de filosofia, mas de uma verdade prática importante para todo um povo” (id, 1994, a, p. 30).

É preciso, segundo Rousseau, compreender em qual estágio histórico se situa o povo para quem se constrói o discurso, justamente para se avaliar qual discurso lhe convém. Assim, Rousseau declara que “as grandes cidades precisam de espetáculos e os povos corrompidos de romances”. Estes não precisam de um legislador, pois já não querem, já não suportariam a liberdade. Para os homens daqueles *povos corrompidos*, Rousseau oferece romances, para os poloneses propõe uma reforma institucional, propõe a educação pública (id, 1994, b, p. 23).

Não é de se espantar, portanto, que, enquanto para os jovens poloneses Rousseau considera adequada uma educação pública, na qual prefere que todos fiquem o mais possível juntos, e sob os olhos do público, para Emílio, aluno que será educado na França, Rousseau julga convir uma educação doméstica e afastada, pois, acerca da cultuada Paris setecentista, Rousseau apresenta o seguinte diagnóstico: “a instituição pública já não existe, e já não pode existir, já que onde não há mais pátria já não pode haver cidadãos. Estas duas palavras, pátria e cidadão, devem ser canceladas das línguas modernas”, pois o *homem do mundo* é um estrangeiro dentro de si, sua máscara, e somente ela, é sua pátria (id, 2004, p. 13); “daí por diante precisam de um senhor, não de um libertador” (id; 1991, b, p. 61).

É certo que Rousseau faz muitas restrições também ao Estado polonês e mais certo ainda que este não se configura, na visão de Rousseau, como um Estado isento de grandes problemas a serem contornados, mas, declara o autor, que o espírito dos confederados trouxe uma nova esperança a toda nação: a esperança de que este espírito

seja infundido em toda ela, por meio de instituições adequadas para tanto; dentre estas a educação pública figura como instituição fundamental, pois formará o homem que lidará com todas as demais.

Esta educação e instrução para as instituições republicanas, como dissemos, encontrará na escola pública o espaço privilegiado para efetivar-se, mas não se dará tão-somente dentro dos seus muros, porém sempre se apoiará, entre outros alicerces, como veremos, no exemplo, isto é, na virtude e competência de quem ensina, tomado como caso exemplar, pois, sobre a formação usual do homem público moderno, pergunta Rousseau,

quantos guerreiros ilustres curvados sob o fardo de seus louros pregam a coragem, quantos magistrados íntegros, dignificados pela púrpura, ensinam justiça à frente dos tribunais? Uns e outros formarão dessa maneira virtuosos sucessores e transmitirão, de época a época, às gerações futuras, a experiência e os talentos dos chefes, a coragem e a virtude dos cidadãos e a emulação comum a todos de viver e morrer pela pátria (id, 1996, p. 41).

Além disso, haveria também, por assim dizer, um outro palco voltado à aprendizagem civil. Para Genebra, bem como para a Polônia, portanto, Rousseau defende as

festas públicas; tenham-nas em ainda maior número, e ficarei ainda mais encantado. Mas não adotemos esses espetáculos exclusivos que encerram tristemente um pequeno número de pessoas num antro escuro; que as mantêm temerosas e imóveis no silêncio da inação; que só oferecem aos olhos biombos, pontas de ferro, soldados, aflitivas imagens da servidão e da desigualdade. Não, povos felizes, não são estas as vossas festas! É ao ar livre, é sob o céu que deveis reunir-vos e entregar-vos ao doce sentimento de vossa felicidade (id, 1994, a, p. 128)!

Rousseau vê, por exemplo, no teatro, ou, antes, na desigualdade que formou este gosto (que é também uma condição necessária para a própria erudição), muitas inconveniências para aqueles povos que pretendem manter-se com os costumes rústicos,

próprios à liberdade. Para estes povos o teatro, bem como o refinamento e mesmo a erudição, só podem ser nocivos, pois somente persuadiriam para o luxo e para o vício.

Há, contudo, na teoria política de Rousseau, a persuasão que se inspira no objetivo da liberdade política e, podemos dizer à luz de Rousseau, que, não só o propositor Jean Jacques deve buscar esta persuasão, mas também a própria educação, a própria escola pública, posto que a persuasão liga-se antes de tudo aos sentimentos, às inclinações dos homens; e “recorre necessariamente a uma autoridade de outra ordem, que possa conduzir sem violência e persuadir sem convencer”. No *convencer*, frivolumente, debate-se as idéias; no *persuadir* ataca-se seus fundamentos (as paixões, os costumes) para mudá-los ou revigorá-los; um refere-se ao que se fala e o outro diz respeito ao que se faz. Quando me convencem, mudo meu discurso; se me persuadem, altero minha disposição interior (id, 1991, b, p. 59).

Assim, seja por que veículo e remetente o discurso político se manifeste, mais do que contestar as idéias que se deseja substituir, sua virtude maior consistirá em minar, abalar, aviltar os sentimentos que as sustentam, inspirando, desse modo, simultaneamente, no coração de quem recebe tal discurso, sentimentos outros, que, assim se espera, constituirão a base de um rearranjo moral, de uma retificação espiritual; e tudo isto numa perspectiva coletiva, isto é, numa perspectiva política.

Por isso a retórica rousseauiana ganha contornos políticos, pois se remete aos sentimentos, não menos do que à razão; e não é por outro motivo que o legislador deve visar, por meio dos costumes, da opinião pública, os sentimentos dos homens; é por isso, enfim, que a educação pública em Rousseau, instituição política por excelência, empreende formar o cidadão para o exercício das virtudes cívicas, muito mais do que para o das ciências.

2. Uma escola para a Polônia, uma política para o Estado moderno.

Uma das máximas fundamentais do governo popular ou legítimo é a educação pública, segundo as regras prescritas pelo governo e os magistrados estabelecidos pelo soberano. Se as crianças são educadas em comum sobre o princípio da igualdade, se são imbuídas das leis do Estado e das máximas da vontade geral, se são instruídas a respeitá-las acima de todas as coisas, se são envolvidas por exemplos e objetos que lhes falam o tempo todo da mãe terna que os alimenta, do amor que tem por elas, dos bens inestimáveis que recebem e do reconhecimento que lhe devem, não se pode duvidar de que aprendam assim a se querer como irmãos, a querer apenas aquilo que quer a sociedade, a substituir o falatório vão e estéril dos sofistas por ações de homens e de cidadãos, e um dia se tornarão os defensores e os pais da pátria, da qual foram por muito tempo os filhos (id, 1996, p. 40).

Há uma ironia na biografia de dois dos mais eminentes filósofos do século XVIII francês, Rousseau e Diderot: o primeiro oferece indicações para uma educação pública destinada aos poloneses, enquanto o segundo projeta escolas públicas justamente para a Rússia, que, exercendo há muito bastante influência na política interna da Polônia, enfrenta uma resistência bélica de parte da nobreza daquele país, que buscou também apoio no exterior, um deles o próprio Rousseau⁴⁷.

Dois importantes filósofos que, amigos durante a juventude, reciprocamente relevantes na biografia um do outro, estão, após o rompimento da amizade, cada qual, por assim dizer, em um lado da trincheira, a projetar escolas públicas para Estados que, sobejamente distintos, têm em comum que os projetos de educação pública pensados por ambos os filósofos constituiriam um fato social e histórico inédito para ambos os Estados, caso suas respectivas elites políticas efetivamente se dispusessem a empreender as reformas modernizantes em que cada proposição de educação pública de cada um dos dois filósofos das luzes se encerra. Além disso, os próprios projetos de escola de Rousseau e de Diderot em muito se parecem, sobretudo pelo caráter

⁴⁷ Apenas um ano após o término das *Considerações* de Rousseau (que se deu em 1771) o conflito teve um desfecho favorável ao lado russo, que anexou grande parte do território polonês, em sua expansão imperialista; decretando, juntamente com Áustria e Prússia, a dissolução daquele Estado, que deixaria assim de existir enquanto unidade política por mais de um século.

disciplinador, moralizante e patriótico – além do fato de que nenhum dos dois projetos foi aplicado e, portanto, nenhum dos autores pôde ver a execução destas suas obras, singulares entre seus textos, justamente por se destinarem à aplicação prática direta.

Rousseau, entretanto, defende uma associação – entre *ilustração* e *vício* – que o torna singular no seio do Iluminismo, e que faz dele um de seus maiores críticos, pronunciando-se, todavia, do interior do mesmo. Desde o seu primeiro Discurso, o *Discurso Sobre as Ciências e as Artes*, Rousseau estabelece relações intrínsecas entre *ilustração* e *vício*. Neste texto Rousseau já aponta que tais relações transcendem a coincidência histórica, que há entre estes dois fenômenos sociais, a saber, que invariavelmente a decadência moral acomete o povo que se instruiu; e, desta decadência, as marcas mais sublinhadas por Rousseau são a perda do caráter guerreiro e o desprezo pelo bem comum.

Em suma, segundo o autor, a História dos povos mostra que: 1) a instrução de um povo (ou de um grupo de homens no interior deste povo) é uma escolha política, sobretudo por suas conseqüências; e que 2) fazer tal escolha implica expor-se a perder de vista justamente aquilo de cuja importância Rousseau tanto chama a atenção dos poloneses, ou, por outra, é precisamente à necessidade de construir o liame social baseado nos valores republicanos que Rousseau dedica seus esforços e sua obra destinada à Polônia; liame social que nem toda instrução deixa de atacar e corromper. Destarte, nas admoestações presentes naqueles esforços, o autor defende claramente a submissão da educação e da própria instrução à construção daquele liame.

Para Rousseau, faz-se bastante preferível formar homens zelosos por seus deveres do que homens eruditos, zelosos por suas distinções. Esta preferência traduz-se em sua recomendação de que tudo no conteúdo a ser ensinado deve dizer respeito à Polônia, pois importa menos que o aluno apreenda conhecimentos alheios e inúteis ao

seu país do que apreender um espírito de irmandade com os seus concidadãos, ao mesmo tempo em que desvenda o território, a história e os costumes que sustentarão tal relação de afeto e identificação.

Através da análise das personagens de *A Nova Heloísa* e do *Emílio*, bem como por meio dos poucos elogios que Rousseau profere a alguns de seus contemporâneos, apreendemos que para o mesmo um homem virtuoso e sábio pode ser erudito, mas não um pedante, ou seja, apreendemos que estas duas últimas expressões – *erudito* e *pedante* – não são sinônimas no universo conceitual rousseauiano. Entretanto, se tal distinção procede entre alguns poucos indivíduos (exceções que confirmam a regra), não se pode, segundo Rousseau, esperar que o mesmo se aplique aos povos, pois um povo inteira ou majoritariamente composto por homens sábios e instruídos é uma quimera, a História o mostra; contudo, a História também apresenta casos exemplares – Esparta, a República Romana – de que é possível que um povo seja virtuoso e, portanto, feliz; “posto que nunca se fez um povo de sábios, mas não é impossível tornar um povo feliz”. Mais do que colocar a virtude como condição necessária para a felicidade, Rousseau estabelece com o termo oposto à virtude, o vício, uma relação não só com a infelicidade civil (sua conseqüência), mas também com a ilustração – no mais das vezes, sua causa (id, ibid).

Essa associação rousseauiana entre ilustração e vício é um dos fatores que explicam a postura de Rousseau diante da instrução na escola que propõe à Polônia. Assim como explica o fato de que a educação de Emílio está longe de se resumir ao mero aprendizado das ciências. Isto porque Rousseau não só rejeita a crença no poder necessariamente fomentador da virtude, que teria a instrução científica e o letramento, mas também porque o autor vê em tal instrução elementos capazes de prejudicar a formação do espírito do cidadão.

O gosto pelas artes supõe o gosto pelo refinamento e este o gosto pela distinção. Faz-se necessário tornar-se mais brilhante que os demais homens das letras, através de uma competição que em nada os faz sentir irmanados por qualquer causa comum. Trata-se de um tipo de competição que desagrega até mesmo o grupo daqueles que em um Estado são privilegiados pela riqueza ou pelos títulos de nobreza – e que, além de supor este privilégio, promove a disposição dos homens para a sua perpetuação; o que, em outras palavras, significa que, historicamente, o grupo humano que se instrui reforça o gosto pela desigualdade entre os homens. Todavia, aqueles homens privilegiados serão, não raro, na política rousseauniana, os atores das possíveis reformas no seio do Estado, pois Rousseau assim responde à objeção (enunciada por Jean Bodin⁴⁸) segundo a qual

aqueles que impõem ou criam as taxas, pertencendo à classe dos ricos, não se importarão de impô-las aos outros às suas próprias custas, e nem se encarregarão de socorrer aos pobres. Mas é necessário rejeitar idéias desse tipo. Se em cada nação aqueles que estão encarregados pelo soberano do governo dos povos, são inimigos naturais, nem vale a pena procurar aquilo que devem fazer para torná-los felizes (id, ibid, p. 58).

Assim, Rousseau chega a defender que a suprema administração polonesa deve ser quem “nomeia, revoga e muda a seu grado os diretores e professores” (segundo, entretanto, o espírito da legislação e da educação pública consentânea à mesma), pois há mais esta limitação das leis: as melhores delas não suportariam uma disposição disseminada para subvertê-las aos diversos interesses particulares.

Daí a confiança que, neste passo, Rousseau julga necessário depositar em que aqueles administradores da educação pública polonesa usarão como critério o mérito e o zelo para exercer todo esse poder, pois tais “magistrados encarregados de presidir a educação, que é certamente o assunto mais importante do Estado”, apesar de quase que inevitavelmente pertencentes a um grupo (privilegiado) muito restrito da sociedade,

⁴⁸ Rousseau aponta tal objeção de Jean Bodin no próprio *Discurso Sobre a Economia Política*.

nem por isso deverão ser escolhidos a esmo. Pelo contrário, seriam eles mesmos escolhidos – seja pelo governo, seja diretamente pelo próprio povo – com base no que Rousseau chama de *marcas da confiança pública*, uma vez que o filósofo quer que também esta função, de *magistrado da educação*, e sobretudo esta, seja coroada como “o máximo de todas as honras, para aqueles que bem preencheram todas as outras”, posto que, sem isso,

todo empreendimento seria inútil e a educação não teria sucesso; uma vez que, em toda parte onde a lição não é sustentada pela autoridade e o preceito pelo exemplo, a instrução permanece sem frutos e mesmo a virtude perde seu crédito na boca daqueles que não a praticam (id, ibid).

Enquanto para Condorcet – e praticamente todo o Iluminismo – a instrução, além de um meio para diversos fins, configura-se ela própria como um fim em si mesmo, ou, em outras palavras, como um valor a ser perseguido incondicionalmente pelo homem e pelos povos, vemos que Rousseau nem sempre trata a instrução como um fim em si mesmo.

Primeiramente, para o aval de Rousseau, é preciso saber qual será o objeto desta instrução; em seguida é preciso certificar-se de determinadas condições, para que a instrução dê bons frutos. Tais condições dizem respeito tanto àquilo que será ensinado e à como o será, quanto à própria estruturação da instituição que promoverá tal ensino.

Desse modo, Rousseau sustenta que dirigir o conteúdo e a ordem segundo a qual a verdade será apresentada não significa mentir, mas instruir sabiamente, e que, para tanto, são necessárias tanto a escolha do objeto e do ponto de vista em que este será apresentado, quanto a distribuição consciente dos exemplos, das imagens e das lições. Isto, na educação de Emílio, concerne em “despistar a natureza segundo as suas próprias direções”. O que significa que, para a educação do indivíduo, a natureza é a meta, mas nem sempre o caminho (id, 2004, p. 218).

Dessa maneira age o preceptor do Emílio; de maneira análoga deverão agir os professores poloneses, com a diferença de que estes terão como meta uma *segunda natureza*, que é aquela que se adquire quando se é membro de um corpo político que almeja a legitimidade. Quanto à estruturação deste corpo político e, em seu interior, a da educação pública, Rousseau considera não se poder abrir mão nem de certa habilidade no trato da arte política, que sabe escolher entre os indivíduos aqueles que apresentam as virtudes necessárias para a administração da educação pública, nem tampouco se pode prescindir de mecanismos institucionais, que, em última instância, são tão-somente o que impede que aquela escolha seja baseada apenas no arbítrio.

Assim procede, segundo Rousseau, o trato mais sábio da administração pública, pois, por mais que os princípios do direito tendam a depositar toda a sua força no *império das leis*, a primeira máxima da política rousseuniana consiste na prudência, uma vez que somente ela pode construir e fortificar aquele império da legitimidade; mas, se a prudência defendida por Rousseau não se aproxima da aristotélica, tampouco se trata de uma prudência ingênua, que confia mais nos papéis e suas deliberações frívolas do que na moralidade das relações humanas.

Os livros e todos os cálculos dos contadores [, por exemplo,] servem bem menos para revelar suas infidelidades do que para encobri-las; e a prudência não está tão pronta a imaginar novas precauções, quanto a malandragem está apta a escamoteá-las. Portanto, deve-se deixar de lado os registros e os papéis, e colocar as finanças em mãos fiéis: é a única forma de serem regidas fidedignamente. (id, 1996, p. 45)

Entretanto, assim como Condorcet, Rousseau concebe uma carreira para o professor, baseada no mérito e na rotatividade dos cargos públicos. Destarte, os professores que, segundo a legislação e a *administração suprema*, cumprirem com zelo e louvor a sua função serão

destinados a empregos, não mais importantes nem mais honrosos, pois isso não é possível, mas menos penosos e mais brilhantes, quando, ao fim de um certo número de anos, tiverem bem preenchido os primeiros. Evitai sobretudo fazer uma profissão do estado de pedagogo. Todo homem público na Polônia não deve ter outro estado permanente além do de cidadão (id, 1982, p. 37).

Mais do que encontrarmos uma (dentre tantas) origens da supervalorização retórica da função docente, o excerto nos revela pelo menos mais um ponto interessante. Os cargos públicos poloneses, e não só os que comporiam o, por assim dizer, sistema educacional, seriam preenchidos por critérios e mecanismos institucionais que, embora deixem ainda algo para a subjetividade e predileção de quem administra, elegem as marcas do mérito como fator decisivo para escolha. Em outras palavras, podemos dizer que está e sempre esteve em pé o princípio rousseauiano de que os administradores devem sempre cumprir a lei, pois não é senão ao fazê-lo que devem exercer a prudência em toda a extensão da arte política.

Cabe notar, todavia, que aquilo que Rousseau está aqui a chamar de mérito distingue-se substancialmente do uso que Condorcet e Diderot dão a este termo em seus projetos educacionais. Para Rousseau este *mérito* é antes um merecimento, cujo foco está muito mais no zelo do professor do que em seu brilhantismo intelectual; que diz respeito antes à sua moralidade e à de seus resultados do que à erudição que porventura alcancem seus alunos. Isto porque, como dito, o fim de sua escola reside mais nas virtudes cívicas do que nas luzes das ciências, das letras e das artes.

Daí também o fato de Rousseau exigir que os professores sejam mais do que homens versados nas ciências que ensinarão, mas que também demonstrem indícios de serem homens honestos: propõe, por exemplo, que, na procura deste sábio honrado, busque-se um polonês casado. Polonês, pela educação para os costumes e o patriotismo; e casado por ser este, no parecer de Rousseau, um dos sinais que constituem um *homem*

de bem. “Pode-se julgar a partir disso que não são os estudos ordinários, dirigidos por estrangeiros e padres, que eu gostaria de fazer as crianças seguir”.

Diderot, ao planejar uma universidade para a Rússia, sente a necessidade de que este Estado encampe uma espécie de recrutamento entre os homens letrados de toda a Europa, oferecendo-lhes benefícios para a assunção do cargo de professor naquela universidade, tais como uma pensão vitalícia. Rousseau e Condorcet também pensam em uma espécie de aposentadoria para os professores, mas, dentre os três filósofos, o pensador genebrino é o único que vê com maus olhos o que os demais chamam de *República das Letras*; recusando-se peremptoriamente a tomar esta pseudo-república como a salvação para uma república verdadeira, que, a despeito de suas imperfeições, Rousseau acredita possível edificar em solo polonês.

Os estrangeiros seriam excluídos de qualquer função na educação pública (e, a rigor, de qualquer cargo público) simplesmente porque, em última instância, não participam do pacto social; não é deles que para Rousseau se pode exigir um apego autêntico aos valores expressos pelos costumes e leis poloneses. Quanto aos padres, há uma razão um pouco mais complexa.

Seguindo a crítica hobbesiana ao potencial de dissolução da unidade civil inerente à Igreja, Rousseau rejeita o modelo dos colégios religiosos (na maioria das vezes jesuítico), que, muito em voga na Europa do século XVIII, privilegiaria, por assim dizer, os mandamentos do céu e não os do solo pátrio. Mesmo que os interesses deste fossem considerados pelas iniciativas daquela educação religiosa, poderia ela no máximo camuflar os pontos em que a Igreja e o Estado discordam e, de fato, inevitavelmente promover uma espécie de divisão no coração dos cidadãos. Por exemplo, um lado poderia pregar a mansidão e o outro inspirar o ardor guerreiro.

Assim, os tais “estudos ordinários, dirigidos por estrangeiros e padres” não

teriam lugar na escola rousseuniana, mas tampouco o teriam em um Estado Republicano à Rousseau, mesmo que encerrados pelas paredes dos templos. Isto porque compõe estes *estudos ordinários* justamente aquilo que no *Contrato Social*⁴⁹ Rousseau chama de *religião do padre*, isto é, ensinamentos e louvor de sentimentos que porventura conflitem com aqueles que convêm à república (e que nem por isso expressam a delicadeza e perfeição de um cristianismo puro e primitivo; este, todavia, devido a estas mesmas qualidades, também nocivo à ordem civil e ao orgulho patriótico). Neste mesmo texto, o autor chega à conclusão de que o único tipo de religião que pode ser condizente com a ordem legítima do corpo político é a *religião civil*, ou seja, aquela integralmente comprometida, em seus preceitos, máximas, e em suas próprias sacralizações, com o comportamento social consentâneo com a ordem dos costumes, com as leis vigentes, ou seja, condizente com a liberdade rousseuniana. Considerando, deste modo, do ponto de vista político, Rousseau considera, todavia, este último tipo de religião apenas como a opção menos pior, pois, mesmo deste ponto de vista, também ela deve ser considerada temerária e, portanto, má,

pois, fundando-se no erro e na mentira, engana os homens, torna-os crédulos, supersticiosos [...] transforma um povo em sanguinário e intolerante, de forma que ele só respira a atmosfera do assassinio e do massacre, e crê estar praticando uma ação salutar ao matar aqueles que não admitem seus deuses. Isso põe tal povo num estado de guerra com todos os demais, situação essa muito prejudicial à sua própria segurança (id, 1991, b, p. 141).

A *religião civil*, embora perigosa enquanto recurso da política, é, entretanto, aceita por Rousseau como instrumento do Estado e de seus atores políticos⁵⁰, mas apenas como paradigma geral e com muitas ressalvas, pois, na maioria dos casos concretos, tais como o da própria Polônia, Rousseau não consideraria muito prudente e

⁴⁹ No Capítulo VIII do Livro IV, intitulado *Da religião civil* (Rousseau, 1991, b).

⁵⁰ Sobretudo no Capítulo VII do Livro II do *Contrato Social*, intitulado *Do Legislador* (Rousseau, 1991, b).

muito sábio ousar empreender grandes alterações nos cultos e tradições vigentes. Principalmente em matéria de tamanho apego sentimental coletivo, cabe antes buscar nas mudanças sutis grandes conseqüências políticas.

Temos assim que, para Rousseau, não basta tão-somente a instrução, é preciso que ela esteja envolta em um projeto de educação mais amplo – do qual, em última instância, a instrução e o letramento são apenas uma parte – onde figura no primeiro plano a formação para as virtudes cívicas, mesmo que não haja mais pátria para se submeter, pois diz Rousseau ao Emílio:

se te falasse sobre os deveres do cidadão, perguntar-me-ias talvez onde está a pátria. Estarias enganado, porém, caro Emílio, pois quem não tem uma pátria tem pelo menos um país. Há sempre um governo e simulacros de leis sob os quais ele viveu tranqüilo (id, 2004, p. 700).

É também do parecer de Rousseau que há entre os letrados um sem número de pedantes e aventureiros que, nem por serem eruditos, deixam de ser devassos ou devotos. Ambos, fiéis a uma causa alheia à do Estado (isto é, à luxúria ou ao *padre*), boicotariam a educação estatal que se pretenderá uniforme. Por isso não é de menor relevância notar a importância que Rousseau confere aos elementos indicadores de respeito pelas virtudes cívicas e pelo zelo no cumprimento dos deveres, uma vez que “o zelo suprirá melhor o talento do que o talento ao zelo”; e eis que temos aqui mais um ponto em que a concepção de Rousseau é precisamente a inversa daquela que Condorcet sustenta, no que tange à melhor educação possível (id, *ibid*).

Desde o *Primeiro Discurso*, sobre as ciências e as artes, passando pela História hipotética e pelas admoestações feitas por Rousseau à Genebra, sua cidade natal, contra a instalação de um teatro de comédia naquela cidade, a crítica de Rousseau à apologia

das luzes está sempre presente⁵¹, pois o filósofo – apesar de, em alguma medida, reconhecê-las em alguns de seus méritos e mesmo legitimá-las ao valer-se delas como veículo de expressão de suas idéias e intentos políticos – recusa-se a aceitar que as tão cultuadas luzes, da Filosofia e das Artes Modernas, sejam sempre e necessariamente a causa ou o efeito de um suposto progresso da humanidade; o qual Rousseau também se recusa a aceitar, pelo menos nos termos e com o otimismo que manifestam seus contemporâneos.

Este é o motivo pelo qual Rousseau, na *Nova Heloísa*⁵², sustenta que em França a instrução deve ser igual para os filhos dos camponeses; ao passo que na cidade a instrução que resta a se empreender é a do indivíduo, e o uso das metrópoles é voltá-la prioritariamente para aquilo em que o mesmo se destaca. Tal uso está de acordo com as máximas, com as práticas e com as necessidades próprias das grandes cidades e o brilho inebriante de suas cortes.

Estas distinções, feitas por Rousseau em toda a sua obra, terão conseqüências práticas evidentes para a educação estatal que o mesmo desenvolve, ou seja, a educação pública que Rousseau concebe para a Polônia está intimamente ligada às razões que sustentam suas pretensões de povoamento do interior deste país; com a formação de uma ligação visceral do homem com a sua terra e com os demais homens que a ela pertencerão.

Uma vez que a instituição escolar se configura como instrumento privilegiado

⁵¹ No *Discurso sobre a Origem da Desigualdade* Rousseau descreve o que considera ser a origem da desigualdade moral; e é de se observar que esta nasce como conseqüência inexorável do surgimento de novas luzes na, por assim dizer, História do espírito humano. “À medida que as idéias e os sentimentos se sucedem, que o espírito e o coração entram em atividade, o gênero humano continua a domesticar-se [...] Os homens habituaram-se a reunir-se diante das cabanas ou em torno de uma árvore grande; o canto e a dança, verdadeiros filhos do amor e do lazer, tornaram-se a distração, ou melhor, a ocupação dos homens e mulheres ociosos e agrupados. Cada um começou a olhar os outros e a desejar ser ele próprio olhado, passando assim a estima pública a ter um preço. Aquele que cantava ou dançava melhor, o mais belo, o mais forte, o mais astuto ou o mais eloqüente, passou a ser o mais considerado, e foi esse o primeiro passo tanto para a desigualdade quanto para o vício; dessas primeiras preferências nasceram, de um lado, a vaidade e o desprezo, e, de outro, a vergonha e a inveja” (Rousseau, 1991, a, p. 263).

⁵² Mais precisamente, na carta III da quinta parte de *A Nova Heloísa*.

para a persuasão da política estatal, tal como Rousseau a concebe, vê-se, desde já, que aquela ligação visceral será, portanto, a primeira lição da escola rousseuniana. Como dissemos na *Introdução*, o raciocínio contrário também é válido, a saber: por ser esta a primeira lição da escola rousseuniana – tal como notamos claramente no Capítulo IV das *Considerações Sobre o Governo da Polônia* – vemos que a instituição escolar se configura justamente como instrumento privilegiado para a persuasão da política que deve exercer o Estado para Rousseau.

Assim, vemos que, por exemplo, no prefácio de *A Nova Heloísa* Rousseau enumera as razões pelas quais deposita suas esperanças, sobre o *efeito moral* que este *livro de amor* pode alcançar (livro que tem no *zelo pela castidade* um de seus temas principais), apenas entre os *solitários*. Rousseau declara não contar com tal efeito fora dos *lugarejos*, devido a só ali se encontrar rusticidade dos costumes (relativos à condição camponesa), condição necessária para a vigência de uma ética frugal e republicana.

Simplicidade de costumes que, para o caso da instrução moral através dos livros e do hábito da leitura, Rousseau formulou o seguinte argumento, com as seguintes distinções: como, em primeiro lugar, no campo a preocupação com a vaidade oriunda da instrução é bem menos presente, isso proporciona a seus habitantes – *os camponeses* – a oportunidade de uma relação mais intensa e mais verdadeira com a leitura – na qual a afetação e a volúpia de ostentá-la pouco interferem no prazer que nela se busca, posto que nas grandes cidades a recompensa do leitor reside antes naquela ostentação (id, 1994, b). Em segundo lugar, uma eventual disposição interior, inclinada à virtude, que a leitura possa provocar, não encontraria nas províncias uma resistência tão intransponível quanto nas grandes cidades, onde o vício impõe-se invariavelmente como o preço da estima, pois se poderia certamente

mostrar como de uma tal disposição nasce tamanha indiferença pelo bem e pelo mal, com tão belos discursos sobre moral; como, tudo reduzindo-se às aparências, tudo se torna artificial e representado, seja a honra, a amizade, a virtude, freqüentemente mesmo os próprios vícios com os quais por fim se encontra o segredo de se glorificar (id, 1991, a, p. 281).

As enormes aglomerações populacionais só interessam, segundo Rousseau, aos que melhor querem dominá-las e privá-las de seus direitos, retirando-lhes sua conformação nacional, pela própria natureza não política das relações humanas que, segundo o autor, vigoram nas grandes cidades. Estas, sustenta Rousseau, são feitas para o comércio e não para a consolidação, a manutenção e a sacralização dos costumes – base da política rousseuniana.

Para Rousseau, as grandes cidades produzem homens *efeminados*; e Rousseau não exorta poucas vezes o caráter masculino e viril de um povo verdadeiramente republicano, pois “que um monarca governe homens ou mulheres, isso lhe deve ser bastante indiferente, contanto que seja obedecido; mas, numa República, são precisos homens” (id, 1982).

São várias as manifestações de Rousseau contrárias ao *feminino*, ao caráter *efeminado* dos costumes refinados, que devem ser extirpados do corpo político que se quer legítimo. Por isso não é de espantar que Rousseau sequer se coloque a questão de um ensino público feminino (no que diz respeito a quem aprende, mas também a quem ensina), uma vez que justamente tudo o que se relaciona a este *feminino* é não só rechaçado do Estado que, à Rousseau, almeja a liberdade (cujo povo quer respeitar um conjunto de normas legítimas), mas também o respeitante ao que Rousseau julga próprio ao *feminino* é tratado como paradigma definidor da ordem de coisas contrária à austeridade republicana.

Com restrições e diferenças sensíveis quanto ao conteúdo, Condorcet defende o ensino público feminino; Diderot tampouco o rechaça, mas se manifesta contra o ensino

misto⁵³ e também defende aquelas restrições e diferenças. Em Rousseau esse tema sequer aparece⁵⁴, mas seus escritos, no *Emílio* e na *Nova Heloísa*, sobre a diferença moral entre o homem e a mulher e sobre a conseqüente dessemelhança dos seus deveres e dos usos que respectivamente lhes convém, sugerem que, para Rousseau, a honestidade que se quer fomentar em um Estado com valores severos não combina com a idéia de inserir as mulheres no mundo do poder e da política. Inserção esta que foi alvo de grande crítica de Rousseau em sua reprovação das práticas das cortes européias (e do poder político erroneamente conferido a elas), seus vícios e a corrupção das mesmas, causada, segundo Rousseau, entre outras coisas, pela presença da mulher em um mundo que não lhe convém, e que convém ainda menos ao Estado: o mundo da política.

Pensa Vossa Senhoria que essa ordem não tenha inconvenientes e que aumentando tão aplicadamente a ascendência das mulheres os homens serão melhor governados? Pode haver no mundo algumas mulheres dignas de serem ouvidas por um homem de bem; mas será delas, em geral, que ele deve tomar conselho, e não haveria nenhum meio de honrar o sexo delas sem aviltar o nosso? (id, 1994, a, p. 65)

Rousseau defende a tese de que a natureza sugere à mulher um recolhimento e um recato muito maior do que ao homem e que, quando seus papéis naturais são confundidos, cria-se, por um lado, uma espécie de, por assim dizer, privatização da política, que, por deslocar-se da praça pública para os bastidores, torna-se necessariamente corrompida; e, por outro, retira do homem seu potencial político, uma

⁵³ “Nada de mulheres em um colégio. A mistura dos dois sexos não tarda em introduzir aí os maus costumes e a divisão”. Esta assertiva diz respeito à elaboração de Diderot de uma Universidade Russa, destinada exclusivamente a homens e onde, nem mesmo para o cumprimento de qualquer tarefa laboral, seriam as mulheres aceitas, segundo Diderot, a bem da moral (Diderot, 2000, p. 388).

⁵⁴ Por maiores que sejam aquelas restrições e diferenças é de se notar que Diderot e Condorcet sentem a necessidade de se posicionar diante da tese do ensino feminino. Isto indica que faz parte do universo de referências de ambos (quicá mesmo de interlocução) a defesa deste ensino, à qual, de alguma maneira, ambos aderem; universo cujas questões e debates – como pode ser o caso do ensino feminino – talvez sejam estranhos a Rousseau, que por muito tempo se pôs afastado dos círculos parisienses.

vez que

o sexo mais fraco, sem condição de ter a nossa maneira de viver, penosa demais para ele, obriga-nos a ter a sua, mole demais para nós e, não querendo tolerar nenhuma separação, por não poderem tornar-se homens, as mulheres tornam-nos mulheres. Esse inconveniente, que degrada o homem, é muito grande em toda a parte; mas é sobretudo em Estados como o nosso⁵⁵ que é preciso preveni-lo. (id, ibid, p. 65)

A consequência imediata desta crença rousseuniana é a ausência do elemento *feminino*, não só na *educação pública*, mas em toda a *coisa pública*. Assim, mais do que deveres alheios aos que são, no universo rousseuniano, próprios à dimensão do *masculino* e da política, a mulher terá, por consequência da especificidade daqueles deveres, uma educação que lhe é própria: uma educação necessariamente privada e doméstica. Apenas, entretanto, não deixemos de notar que, assim como “as casas dos romanos eram suas escolas”, tal educação feminina, embora não almeje a vida pública (nem mesmo quando Rousseau eleva suas especulações quase a um Estado ideal), conterà os princípios das constituições natural, social e política que a condição feminina encerra; o que esclarecerá aquela que é educada sobre a justiça e a pertinência dos espaços reservados a ambos os sexos (id, 1996).

Assim, Rousseau quer banir da Polônia “o jogo, os teatros, a comédia, a ópera; tudo o que efemina os homens”; não só porque tais hábitos conduzam os cidadãos a gostos e preocupações que, por assim dizer, amolecem seu caráter e sua virilidade, mas também porque tudo isso “os distrai, os isola, os faz esquecer sua pátria e seu dever [; em suma, é preciso afastar dos hábitos dos poloneses] tudo o que os faz sentirem-se bem em qualquer lugar, contanto que se divirtam” (id, 1982, p. 32).

No arcabouço das propostas políticas de Rousseau, a necessidade de coesão social dita, como aventamos acima, absolutamente todas as suas recomendações de

⁵⁵ Trata-se da cidade de Genebra, que, devido à rusticidade de seus costumes, configura-se, para Rousseau, como um (raro) exemplo moderno de Estado que mantém algum respeito pela liberdade civil.

ordem prática. Segundo o autor, não há outro meio, além daquela coesão (que faz com que os homens tenham “uma existência verdadeiramente comum” e que estejam “verdadeiramente ligados pela Lei”), para a liberdade civil tornar-se real. Nada mais a poderia realizar, posto que nada mais persuadiria os homens a um comportamento que a torne possível: o respeito absoluto às leis; à pátria; aos concidadãos e seus costumes (id, ibid, p. 36).

Podemos dizer que, à luz de Rousseau, todo prodígio político depende da coesão social; e que ela própria consiste no primeiro e maior dos prodígios políticos, pois constitui condição necessária para a política – e não só no que se refere à intervenção política direta, mas à vida política como um todo, englobando assim questões como a manutenção da ordem, do direito e da legitimidade dos governos e suas ações; questões estas deveras valorizadas no pensamento político de Rousseau e, segundo o mesmo, erroneamente subestimadas pelos pensadores de seu tempo.

Se são, então, necessárias, para qualquer aspiração de êxito no terreno da política (tal como vislumbrada por Rousseau), a criação e a manutenção desta *existência comum*, desta unidade espiritual entre os cidadãos de um mesmo corpo social e político, a própria política adquire assim um caráter pedagógico. Pedagógico no sentido rousseauiano, isto é, segundo aquele em que, por assim dizer, prescrevem-se lições aos sentidos e ao coração de quem se educa, tanto quando se busca construir e fortalecer aquela coesão, ainda precária, quanto quando o que se almeja é sustentá-la e perpetuá-la. Para ambos os casos Rousseau julga necessária a educação, pois

é a educação que deve dar às almas a forma nacional e dirigir de tal forma suas opiniões e seus gostos, que elas sejam patriotas por inclinação, por paixão, por necessidade. Uma criança, abrindo os olhos, deve ver a pátria e até a morte não deve ver mais nada além dela. Todo verdadeiro republicano sugou com o leite de sua mãe o amor de sua pátria, isto é, das leis e da liberdade. Esse amor faz toda sua existência; ele não vê nada além da pátria e só vive para ela; assim

que está só, é nulo; a partir do momento em que não tem mais pátria, não existe mais; e se não está morto, é pior do que isso (id, ibid, p. 36).

Como para Rousseau não faz sentido almejar a liberdade civil abdicando-se do Estado (de seus recursos e meios de atuação), a educação que propõe para a construção e fortalecimento da conformação nacional polonesa é a educação pública. Enquanto a maioria dos ilustrados chefes de Estado europeus, desprezando os fins desta educação rousсенiana (patriotismo e total dependência mútua), sequer cogitam ter a educação pública como um meio para qualquer realização verdadeiramente coletiva; e ao contrário da própria formação que Rousseau pensa para o Emílio, que escolherá o Estado em que irá viver⁵⁶; a escola pública polonesa pensada por Rousseau não formaria homens cosmopolitas, formaria o justo oposto destes: poloneses, que só saberiam viver com o seu povo e para a sua pátria.

Um francês, um inglês, um espanhol, um italiano, um russo, são mais ou menos o mesmo homem: ele sai do colégio já totalmente moldado pela licenciabilidade, isto é, pela servidão. Aos vinte anos um polonês não deve ser um outro homem; deve ser um polonês (id, ibid, p. 36).

Se Emílio, ao estudar geometria e as demais ciências, é levado ao campo – para realizar suas medições, cálculos, inferências, deduções e reflexões – a razão que justifica esse procedimento reside na intenção de que os signos daquelas ciências não o privem do contato que se deve ter com o objeto do verdadeiro e maior dos conhecimentos: a natureza. Todavia, a razão pela qual o jovem polonês estudará a própria Polônia na medida em que aprende as ciências deriva de intenção diversa, ou melhor, deriva de intenções que vão além daquelas que baseiam a educação do jovem

⁵⁶ Notamos que mesmo a educação de Emílio não é precisamente voltada para a formação de um, por assim dizer, cidadão do mundo (embora assim se configure quando comparada aos valores da escola que Rousseau elabora para a Polônia), pois entendemos não ser por acaso que ao fim de suas viagens sua escolha seja a de sua terra natal; e que aquelas próprias viagens tivessem por intuito fundamentar esta escolha esperada.

francês. Deriva de necessidade coletiva, urgente e imediata: os homens e o espírito de comunidade que a Polônia necessita formar, não apenas para resistir às ameaças russas, mas para resistir também àquelas vindas da corrupção moral, interna à própria Polônia e sua História de desigualdade e servidão.

Quero que, aprendendo a ler, leia coisas de seu país, que aos dez anos conheça todas as suas produções, aos doze todas as províncias, todos os caminhos, todas as cidades, que aos quinze saiba toda a sua História, aos dezesseis todas as leis, que não tenha havido em toda a Polônia uma bela ação nem um homem ilustre de que não tenha a memória e o coração plenos e de que não possa dar conta imediatamente (id, *ibid*, p. 36).

Podemos, assim, dizer que, se Rousseau sugere o ensino das letras e das ciências aos jovens poloneses, não deixa de fazer um uso político preciso deste ensino, sugerindo também que tais ciências devem melhor apresentar e descortinar a própria pátria para os cidadãos, isto é, que não é senão para melhor conhecê-la e amá-la que estes aprenderão os princípios das ciências; que seriam, portanto, ensinadas com a finalidade de, ao mesmo tempo, ampliar e restringir os horizontes de quem as aprenderia. Ampliar o alcance da razão e restringir o seu foco.

Eis como tal escola pública concebida por Rousseau em poucos traços não deixa, entretanto, de demonstrar um que é essencial, na medida em que colabora nitidamente com a realização do projeto político rousseauiano de dar a um povo *um caráter* distinto de todos os outros, que, em última instância, impede-o de se aliar aos outros e aumenta a dependência e o liame do indivíduo com os seus concidadãos (id, *ibid*).

Há também uma razão profundamente filosófica capaz de explicar grande parte daquilo que Rousseau pensa sobre a educação pública, que elabora para a Polônia, e mesmo sobre a doméstica, que expõe no *Emílio*, e que reside no modo pelo qual este autor concebe a História, pois enquanto a instrução pública de Condorcet relaciona-se

com idéia de progresso a educação pública de Rousseau liga-se à de degeneração da espécie humana – da qual é preciso preservar tanto o Emílio (personagem francesa e rica), quanto o próprio Estado polonês (Estado pobre e ameaçado; mas que se encontra em estágio menos avançado de degeneração, se comparado ao restante da Europa).

Assim, por mais que Rousseau assevere que o amor pelas virtudes cívicas por parte dos gregos e dos romanos seja, para os modernos, impensável, tampouco deixa de salientar que isso seja causado por “nossos preconceitos, nossa baixa filosofia e as paixões do pequeno interesse, concentradas com o egoísmo em todos os corações por instituições ineptas que o gênio nunca ditou” (id, ibid, p. 40), pois, se os homens modernos “têm leis é unicamente para ensinar-lhes a bem obedecer a seus senhores, a não bater carteiras e dar muito dinheiro aos gatunos públicos” (id, ibid, p. 28).

Rousseau parece enxergar na Polônia um Estado cujo grau de degenerescência parece reversível. Não integralmente reversível, mas pelo menos até um estágio em que se torna possível boa parte dos princípios de legitimidade dos códigos oficiais de sociabilidade. Se Rousseau é conhecido por seu comedimento em relação às possibilidades de emancipação que vislumbra para os povos modernos, eis aqui em que consiste precisamente a esperança que deposita na Polônia (e em poucas outras unidades políticas, como Córsega e Genebra): reconduzi-la a um estado social em que os próprios mecanismos da política estatal possam operar; um estado em que seja pensável a busca dos padrões de relação com o poder e com sua legitimidade expressos no *Contrato Social*.

Para tanto, Rousseau diz que suas sugestões à Polônia dizem mais respeito ao regime de administração “sem quase tocar no regime de suas leis”. Além de reafirmar a resolução rousseuniana de não colocar-se propriamente como um legislador para a Polônia, essa declaração aponta para o cerne da intervenção macro-política que

Rousseau julga necessária para aquele país: é preciso, antes de tudo, moldar um ambiente espiritual patriótico e republicano para a Polônia. Mais do que isso, Rousseau revela com o teor daquela passagem como esse ambiente espiritual deve ser criado: formando o espírito dos novos e dos próximos cidadãos, e, dentro do possível, reformando o dos antigos (id, ibid). Como diz Hannah Arendt em sua crítica:

há o fato adicional, contudo, e que se tornou decisivo para o significado da educação, de que esse *pathos* do novo, embora consideravelmente anterior ao século XVIII, somente se desenvolveu conceitual e politicamente naquele século. Derivou-se dessa fonte, a princípio, um ideal educacional, impregnado de Rousseau e de fato diretamente influenciado por Rousseau, e a própria atividade política foi concebida como uma forma de educação (Arendt, 1972, b p.225).

Isso, por si só, demonstra o caráter da intervenção que Rousseau propõe que se empreenda em Polônia: uma reforma nos costumes, no seio do povo, não por meio da ação de um legislador (muito embora, como vimos, um legislador pudesse promover iniciativas desse jaez), mas do próprio governo; uma reforma que se daria muito menos pela mudança das leis do que através da educação, e que, segundo Rousseau, por isso mesmo, constitui-se como uma reforma política, pois nada importa mais à *pólis*, ou, por outra, à *civis* do que os cidadãos.

É sobre estas almas que uma legislação bem apropriada terá poder [...] Amando a pátria, eles a servirão por zelo e de todo o coração. Com esse sentimento apenas, a legislação, ainda que fosse má, faria bons cidadãos; e são somente os bons cidadãos que constituem a força e a prosperidade do Estado (Rousseau, 1982, p. 31).

A escola patriótica e viril que Rousseau quer para a Polônia não é, todavia, o único espaço de formação desse novo espartano, a própria praça pública o será, na medida em que esta praça pública se apropriaria da escola e vice-versa; posto que, em Rousseau, ambas não podem senão constituírem a extensão uma da outra.

Tal é o poder que Rousseau atribui aos *sinais exteriores*, às festas cívicas, a toda sorte de instrumentos estatais de mobilização social e condução das iniciativas dos homens através do sábio manuseio dos seus gostos e hábitos (o que, digamos, constitui, para Rousseau, a própria arte política, conhecida pelos antigos e ignorada pelos modernos, que, por isso mesmo, desprezam aquelas iniciativas antigas), que mesmo no espaço desta escola haveria tais *signos externos* comprometidos com uma ordem e um propósito políticos (id. *ibid*).

Tais *signos*, entretanto, no caso da escola pública polonesa estariam comprometidos também com certa ordem vigente, ou, antes, com a prudência rousseauniana, que em um primeiro momento prefere contorná-la ao invés de atacá-la, pois, assim como na maioria de seus textos, Rousseau, ao apontar caminhos para a Polônia, constitui-se como um inabalável defensor da ordem (mesmo que esta estipule distinções sociais a princípio injustas) e, portanto, do que possa mantê-la. Assim, é preciso, por exemplo, criar no povo polonês a crença, ainda que ilusória, de que a fortuna e as *vantagens de nascimento* dos nobres são merecidas, são conseqüências naturais dos maiores talentos que possuiriam (id. *ibid*).

Faz-se necessário, então, elaborar nas festas cívicas e nas exibições escolares (que também tomariam o adereço de festa pública) ocasiões em que se sublinham determinados *signos exteriores*, que forjem esta simulada superioridade, *em todos os pontos*. Rousseau reforça que esta ostentação, desde a juventude, dos supostos talentos “daqueles que deverão um dia governar” é o típico procedimento desdenhado pelos modernos, e que constituiu a maior arte política dos antigos (id, *ibid*, p. 34).

Cabe aqui pontuar que isto mesmo que Rousseau louva como “a maior arte política dos antigos” Condorcet, fiel à sua concepção de História baseada na idéia de progresso, interpreta de maneira extremamente desfavorável (id, *ibid*., p. 30). Assim, o

Marquês filósofo promove um forte ataque às concepções de liberdade oriundas dos autores antigos. Autores que Condorcet não cita nominalmente, mas que, segundo ele, no mais das vezes, caluniando os que defendiam a independência do povo e a igualdade, queriam concentrar o poder nas mãos dos mais ricos.

Os autores antigos, dos quais os modernos foram tão-somente copistas, afeiçoados a uma liberdade que para eles consistia em não ter reis e não depender de um senado usurpador, conheciam pouco as leis da justiça natural, os direitos dos homens e o princípio da igualdade [...] Quase todos deram o nome de facciosos e rebeldes aos que defenderam a igualdade, sustentaram a independência do povo e procuraram aumentar a sua influência (Condorcet, 2008, p. 243).

Por menos que pareça, Rousseau pretende aqui fomentar o mérito individual, pois, ainda que tais habilidades da jovem nobreza polonesa destaquem-se das demais devido antes de tudo à desigualdade que a separa do povo, tanto a escola pública quanto essas apresentações que engrandecem o mérito (mesmo que simulado) fortalecerão a estima pelas “qualidades verdadeiramente pessoais”. Destarte, Rousseau recomenda para tal educação do povo polonês:

nada, se possível, de exclusivo para os grandes e os ricos. Muitos espetáculos ao ar livre, onde os papéis sejam distinguidos com cuidado, mas onde todo o povo tome parte igualmente, como entre os antigos e onde, em certas ocasiões a jovem nobreza faça demonstrações de força e destreza. Os combates de touros não contribuíram pouco para manter um certo vigor na nação espanhola [...] Os torneios dos paladinos formavam homens não somente valentes e corajosos, mas ávidos de honra e de glória e próprios a todas as virtudes (Rousseau, 1982, p. 33).

Há que se fomentar a virtude e o patriotismo no seio do povo, mas é necessário precipuamente zelar pela ordem, componente fundamental para as reformas políticas, pois Rousseau, como grande parte da Filosofia Política Moderna, herda a visão que os antigos legaram sobre o que hoje chamamos de distúrbios sociais e que eles chamavam de *anarquia*. Tanto quanto para os autores da antiguidade, este termo designa em

Rousseau a própria negação da ordem política; a própria dissolução do estado de coisas que torna a política possível e viável.

Assim como a conjuntura política européia em que Rousseau redigiu seu texto para a Polônia em muito se distinguia daquela em que Condorcet elaborou seus textos para a França, as posturas de ambos frente ao expediente revolucionário também se distinguem. Enquanto Condorcet, embora crítico do entusiasmo exacerbado no processo revolucionário francês, via naquela revolução o triunfo decisivo e irreversível das luzes contra os grilhões da ignorância, Rousseau em toda a sua obra pensada para a intervenção direta esforça-se para ressaltar o quanto de prudência se faz necessário para tocar nos costumes e na vida concreta de um povo; e só com muitas ressalvas admite a possibilidade de a liberdade civil resultar do advento da, por assim dizer, desordem política, isto é, da desobediência dos cidadãos, mesmo que injustiçados, em nome da derrubada abrupta e violenta da ordem vigente. Nestes casos raros, diz Rousseau,

o Estado, abrasado por guerras civis, por assim dizer renasce das cinzas e retoma o vigor da juventude, escapando dos braços da morte [...] Tais acontecimentos, no entanto, são raros; formam exceções cuja razão se encontra sempre na constituição especial do Estado excetuado. Não poderiam sequer acontecer por duas vezes no seio do mesmo povo, porquanto ele pode tornar-se livre quando apenas é bárbaro, mas já não o poderá quando se esgotou o expediente civil (id, 1991, b, p. 61).

A prudência rousseauniana chega ao ponto de condenar a mobilidade social pelo potencial de desordem – isto é, de ruptura da ordem posta – que esta mobilidade poderia provocar. Fiel à sua convicção de que é possível ao governo dirigir as paixões dos homens, Rousseau considera que a última a ser estimulada deveria ser a esperança de ascensão social, uma vez que colocaria no coração de todos os homens o desejo por uma condição inacessível à maioria. Torna-se assim evidente que o discurso – de matiz liberal, e tão comum em nossos dias – de que a escola pública justifica-se enquanto

instrumento e promotora da ascensão individual passaria longe daquela escola edificada segundo os preceitos políticos que para ela pensa Rousseau:

nada é mais funesto aos cidadãos e à república do que as contínuas mudanças de situação e de sorte entre os cidadãos; mudanças que são a fonte de várias desordens que geram tumulto e confusão e pelas quais os que foram preparados para atuar em determinada área e que acabaram sendo destinados a outras, e nem os que são promovidos ou os que saem não podem adotar as máximas ou as luzes de seu novo estado, e menos ainda dar conta dos deveres (id, 1996, p.43).

Assim, enquanto projeto político, a escola pública pensada por Rousseau não poderia senão ser elaborada nos moldes da estrutura social que o autor considera mais condizente com os princípios do direito, isto é, a educação pública de Rousseau é pensada para uma sociedade estável; inclusive como instrumento para a manutenção da estabilidade.

Segundo Rousseau, há ainda esperança para as virtudes republicanas na sociedade polonesa, por via pacífica, isto é, por meio de reformas em suas instituições. Reformas que, a despeito de seu caráter pacífico, lento e gradual, seriam, na ótica de Rousseau, reformas radicais, sobretudo pelos resultados que ele esperava que delas decorressem, a saber: que ali naquele país a vocação humana em sua vida coletiva ainda pudesse se realizar, em seus princípios igualitários e racionais,

cujos levedos nos corações dos homens só esperam, para fermentar, ser postos em ação por instituições convenientes. Dirigi neste espírito a educação, os usos, os costumes, os hábitos; desenvolvi neles este levedo que ainda não se evaporou graças a máximas corrompidas, a instituições gastas, a uma filosofia egoísta que prega e que mata (id, 1982, p. 40).

Se Rousseau declara que a *educação nacional* só convém aos povos livres, isto se deve ao fato de que, para o autor, os outros povos simplesmente não constituem (cada um deles) uma nação. Dessa forma, se Rousseau não acredita na possibilidade de êxito

político da educação pública em um Estado corrompido, é porque para este Estado Rousseau não acredita na possibilidade de nenhum êxito político. Este tipo de Estado (cujo caso exemplar mais citado por Rousseau é a própria França), já tendo os costumes de seu povo totalmente degenerados e seu governo e governantes necessariamente, portanto, corrompidos, “daí por diante, necessita de um senhor, não de um libertador” (id, 1991, b).

Podemos afirmar que, para Rousseau, enquanto um Estado puder ser tratado como uma verdadeira unidade política, poder-se-á dizer que a educação será, por excelência, o meio mais eficaz para a liberdade civil. Não é de se espantar, portanto, que, para Rousseau, a educação pública seja uma *máxima fundamental* apenas para os governos legítimos, pois somente estes são os governos que necessitam da anuência do povo (soberano) para governar. Segundo Rousseau, para o governo ilegítimo (usurpador), basta que o povo obedeça as suas deliberações, igualmente arbitrárias, mas um *povo livre* precisa ser instruído sobre os seus direitos e deveres e, sobretudo, motivado a exercê-los.

Nos tempos antigos, quando a persuasão constituía uma força pública, impunha-se a eloquência. De que serviria hoje, quando a força pública substitui a persuasão? Não se tem necessidade nem de arte nem de figura para dizer: *assim o quero* [...] e como nada se tem a dizer ao povo, a não ser: *dai dinheiro*, diz-se por meio de cartazes nas esquinas e de soldados nas casas. Para tanto não se precisa reunir ninguém; pelo contrário, convém manter os súditos esparsos – tal a primeira máxima da política moderna (id, 1991, c, 198).

Rousseau tem notícia de três Estados que “praticaram a educação pública”, a saber: os cretenses, os lacedemônios e os antigos persas; e diz que entre os três ela foi muito bem sucedida, muito embora não revele a fonte destas informações. De todo modo, Rousseau demonstra consciência do caráter inovador que a proposta de educação pública estatal tem para o contexto da modernidade européia (id, 1996, p. 41).

Segundo Rousseau, os modernos não mais a praticam, “por motivos que o leitor pode facilmente imaginar”, isto é, tanto pelo desapego que estes teriam ao sentido de público, quanto porque, segundo Rousseau, as pretensões de usurpação dos governos modernos não combinam com a idéia de criar um espírito unidade e um sentimento de comunidade no seio da juventude; criações para as quais a escola pública teria potencial; além da parcela das verbas públicas que, para financiar as escolas, deixariam de adornar o luxo das cortes (id, *ibid*, p. 41).

Mesmo com a exigüidade de exemplos históricos Rousseau afirma a importância da ação do Estado em uma educação pública, pois, para o autor, os exemplos históricos de educação pública são poucos porque poucos também são os de Estados legítimos. Entretanto, mesmo acerca daqueles povos que verdadeiramente estimaram e buscaram a liberdade civil, Rousseau declara certa perplexidade: sendo dos *estabelecimentos* ligados intrinsecamente ao conceito de *educação pública* que “depende a esperança da República, a glória e a sorte da nação, considero-os, confesso, de uma importância que estou bem surpreso que não tenham pensado em lhe dar em parte alguma” (id, 1982, p. 39).

Os Estados modernos não se preocupam com a necessidade de cedo formar cidadãos (daí a raridade dos mesmos), justamente porque não é esta relação – de reconhecimento de sua cidadania – que os governos modernos pretendem estabelecer com os seus governados, pois isto implicaria vê-los como seres portadores de direitos.

Alguns elementos, contudo, mostram que a educação – e não só a pública – é tratada por Rousseau mais como necessidade do Estado do que como um direito do indivíduo; o que, entre outras coisas, faz com que o Estado que educa não esteja obrigado a contemplar todos os cidadãos com a educação que oferece.

Já mencionamos os posicionamentos do filósofo diante da educação da mulher –

inclusive comparativamente a autores seus contemporâneos – e podemos mencionar outros posicionamentos do mesmo. Na escolha das características de Emílio, seu aluno imaginário, Rousseau sente a necessidade de fundamentar algumas de suas escolhas. O autor vê, por exemplo, as doenças do corpo como obstáculo intransponível à educação que propõe:

Quem se encarrega de um aluno doente e malsão troca sua profissão de preceptor pela de enfermeiro; cuidando de uma vida inútil, perde o tempo que destinava a valorizá-la [...] Não cuidarei de uma criança doente e cacoquima, mesmo que ela viva oitenta anos. Não quero um aluno sempre inútil para si mesmo e para os outros, preocupado unicamente com a sua própria conservação e cujo corpo atrapalhe a educação da alma. Que faria eu se prodigasse em vão meus cuidados, a não ser duplicar a perda da sociedade e lhe tirar dois homens em vez de um (id, 2004, p. 34)?

Também a pobreza é rejeitada como fator limitador da educação de Emílio, além do fato ser ele um francês, pois, segundo Rousseau, “parece que a organização do cérebro é menos perfeita nos dois extremos⁵⁷. Nem os negros nem os lapões têm a inteligência dos europeus”. Ademais, tudo indica que a escola que Rousseau projeta para a Polônia destina-se exclusivamente para os filhos dos nobres, mesmo que nas próprias *Considerações Sobre o Governo da Polônia* o autor sugira um lento processo pelo qual os plebeus pudessem alcançar o título de nobreza (id, ibid, p. 32).

Aquelas indicações que sugerem uma escola exclusivamente nobre resumem-se no fato de que, ao falar de uma escola pública para a Polônia, Rousseau faz muitas referências à formação mais conveniente para a jovem nobreza e nenhuma aos plebeus poloneses. Nas próprias *Considerações* Rousseau demonstra que dispunha da informação de que muitos destes viviam ainda presos à condição servil; e isto, por si só, torna esta ausência da plebe nas considerações de Rousseau sobre a escola pública polonesa bastante coerente com toda a sua teoria, que recomenda extrema cautela nas

⁵⁷ Rousseau se refere ao clima.

reformas políticas e nos costumes de um povo.

Assim, Rousseau defende que a escola pública, se não for gratuita, seja pelo menos acessível aos nobres pobres; inclusive através de bolsas de gratuidade e honra para os filhos dos fidalgos, como recompensa de *bons serviços à pátria*. Assim como em Condorcet, esta distinção seria honorífica e não excetuaria os filhos dos grandes, pois tal exceção poderia reforçar o preconceito que vê nessas iniciativas uma espécie de esmola (id, 1982, p. 37).

A eleição de quem a ganharia não seria arbitrária, seguiria um julgamento oficial, que avaliaria os *bons serviços* que o fidalgo que a pleiteia possa ter feito à pátria e daria ao filho dos contemplados (que seriam chamados *filhos do Estado*) *precedência* em relação às demais crianças. Rousseau encontra neste procedimento duas vantagens: o estímulo àqueles *bons serviços à pátria* e a imersão de mais jovens no espírito público que inundará a escola rousseuniana (id, *ibid*, 37).

Podemos, então, enumerar as razões pelas quais Rousseau acredita que formar cidadãos deve ser a primeira preocupação da república: 1) “formar cidadãos não é trabalho para um dia, e, para que se façam homens, é preciso instruí-los desde crianças”; 2) Os deveres começam no instante do nascimento; 3) como o pai não deve ser o único árbitro dos deveres do filho, fazem-se necessárias as leis, faz-se necessária a educação pública; e 4)

não é suficiente dizer aos cidadãos que sejam bons, é preciso ensiná-los a ser [...] todo homem é virtuoso quando sua vontade particular está em conformidade com a vontade geral, e de bom grado quer aquilo que querem as pessoas que ama (id, 1996, 34).

Assim, vemos que, para Rousseau, por mais bem constituído que seja um Estado e conseqüentemente severas as famílias (quanto aos deveres cívicos), consistiria em temeridade abandonar a elas a tarefa, de maior relevância política, de educar seus filhos

para melhor servirem à pátria.

Assim, a escola estatal cumprirá a tarefa de educar os jovens, seja porque o Estado melhor cumpriria suas metas e planos de formação da juventude dentro de uma instituição por ele elaborada e construída para este fim; seja porque para a execução de tal intento é preciso unir fisicamente os educandos, pois, no Estado educador rousseauiano, o ensino moral e cívico dar-se-ia majoritariamente através de exercícios corporais, em competições e em público: eis “a parte mais importante da educação” (id, 1982, p. 38).

Destarte,

os pais que preferirão a educação doméstica e farão educar seus filhos debaixo de seus olhos, devem, não obstante, enviá-los a esses jogos. Sua instrução pode ser doméstica e particular, mas seus jogos devem sempre ser públicos e comuns a todos; pois não se trata aqui apenas de ocupá-los, de formar para eles uma constituição robusta, de torná-los ágeis e atléticos, mas de acostumá-los desde cedo à regra, à igualdade, à fraternidade, às competições, a viver sob os olhos de seus concidadãos e a desejar a aprovação pública. Para tanto os prêmios e recompensas dos vencedores não devem ser distribuídos arbitrariamente pelos mestres dos exercícios, ou pelos chefes do colégio (id, 1982, p. 38).

Devem ser distribuídos por aclamação popular, sustenta Rousseau, pois queria que tais exercícios fossem transformados em uma festa pública, onde o próprio povo se veria como ator e expectador. Além de a citação acima constituir uma rara ocasião em que os termos *igualdade* e *fraternidade* aparecem próximos em um texto de Rousseau, demonstra também alguns outros dados interessantes: tais como a distinção entre *instrução* e *educação*, além das lições que Rousseau considerava inerentes àqueles jogos.

Quanto à distinção entre *instrução* e *educação*, o que a torna ainda mais interessante é que ela é realizada em virtude das respectivas conseqüências políticas da execução ou não execução de cada uma por parte do Estado, isto é, a *instrução* poderá, sem nenhum prejuízo aos fins da nação, ser ministrada no seio familiar; ao contrário da

educação, de que Rousseau não abre mão, como instrumento privilegiado do Estado.

Também é de se notar a extrema importância que Rousseau confere à presença do exercício corporal na educação; ainda mais porque tal importância encontra uma ligação direta com a crítica rousseauiana aos modelos de educação centrados no uso excessivo das palavras, que, verdadeiras usurpadoras, podem transcender o seu papel de signo das coisas e arvorar-se no lugar das próprias coisas, produzindo uma educação para a falsidade das aparências.

Produz também um exercício precoce e nocivo da razão, pois, diz Rousseau no *Emílio*: “de todas as faculdades do homem, a razão, que não é, por assim dizer, senão um composto de todas as outras, é a que se desenvolve com mais dificuldade e mais tardiamente, e é ela que se pretende utilizar para desenvolver as primeiras!” Tal procedimento, segundo Rousseau, não seria apenas insensato, seria moral e socialmente desastroso, pois, quanto às crianças,

a cada ensinamento precoce que queremos inculcar em suas cabeças, plantamos um vício no fundo de seus corações; professores insensatos acreditam fazer maravilhas tornando-as más para lhes ensinar o que é a bondade; e depois nos dizem com gravidade: assim é o homem (id, 2004, p. 94).

Para uma formação autêntica Rousseau rechaça totalmente esta pretensa educação, quase que exclusivamente verbal, estendendo assim o alcance de sua crítica – presente no *Ensaio sobre a Origem das Línguas* – às línguas modernas, mortas em verdadeiro poder de expressão, de tanto que se pretenderam precisas e filosóficas.

As lições de *Emílio*, por exemplo, mais do que uma grande quantidade de palavras, devem ser escolhidas entre os quadros da vida, e confirmadas pelo exemplo do mestre, até porque as crianças percebem a verdade de nossos gestos, em uma linguagem natural (que não está nas palavras), pois a manifestamos mesmo que à nossa revelia.

Rousseau assim se posiciona em suas sugestões acerca do caráter da educação

pública que convém à Polônia: “é sobretudo por causa da alma que é preciso exercitar o corpo e eis o que os nossos sabiozinhos estão longe de ver”. Sempre que Rousseau tratou do tema educacional, seja no *Emílio*, na *Nova Heloísa* ou nas *Considerações Sobre o Governo da Polônia*, a recomendação de uma disciplina que privilegia os exercícios físicos faz-se presente e por várias razões diferentes; a maioria, diríamos hoje, de cunho estritamente pedagógico (id, 1982, p. 34).

Contudo, a formação de uma *constituição robusta*, tornar os jovens *ágeis e atléticos*, “acostumá-los desde cedo à regra, à igualdade, à fraternidade, às competições, a viver sob os olhos de seus concidadãos e a desejar a aprovação pública”, são de fato as razões que Rousseau defende com maior afincamento para a construção de uma educação pública para um Estado que reúne as condições para a liberdade e que talvez traga consigo a grandeza de se querer livre e republicano, aos moldes de Rousseau. Tais razões – que não se iludem com o brilho e as ostentações das luzes – mais se aproximam da seara da teoria política rousseauiana e, segundo esta, poderiam fazer da Polônia uma escola de política, liberdade e republicanismo; e de sua escola a maior lição de um conhecimento e de um ensino engajados com os fins políticos, patrióticos, estabelecido pelo mais legítimo palco da teoria política rousseauiana: o Estado e suas engrenagens institucionais (id, *ibid*, p. 38).

Eis a esperança e a escola de um autor amplo (sujeito a uma diversidade de análises, em relação às quais esta se apresenta); autor que, aderindo a ideais, próprios do Iluminismo, de liberdade e superação de iniquidades e preconceitos oriundos do antigo regime, não deixou de contestar profundamente paradigmas fundamentais, sobejamente presentes nas vozes vindas daquele movimento setecentista – tais como o significado político do conhecimento na relação entre o homem e sua História, e entre o Estado e seus cidadãos.

CAPÍTULO II

Condorcet

O progresso das Instituições

e a

Instituição do Progresso

Capítulo II

1. O progresso das instituições – política para a instrução

Esta revolução não é a de um governo, é a das opiniões e das vontades. Não é o trono de um déspota que ela derruba, é o do terror e da servidão. Não é um povo que quebra suas correntes, são os amigos da razão, em todos os povos, que obtiveram a grande vitória: presságio certo de um triunfo universal (Condorcet, 2008, p. 258).

Condorcet, sobretudo por seu *Esboço de um Quadro Histórico dos Progressos do Espírito Humano*, é conhecido pelo otimismo com o qual analisa seu presente e reflete sobre o futuro dos homens. Nem mesmo aquilo que considerou como desacertos da Revolução Francesa⁵⁸ fez com que deixasse de interpretá-la como um passo decisivo, posto que irreversível, para a História de toda a humanidade, para a História da superação da ignorância, das relações de domínio e da própria desigualdade. Sua tragédia pessoal, com a perseguição política que sofria no período – revolucionário – em que compôs aquela obra⁵⁹, tampouco o impediu de nela defender a tese segundo a qual é possível identificar na História dos homens uma trajetória em que estes vão de um estado pior para um estado melhor.

Essa trajetória – isto é, a História, marcada pelo progresso do espírito humano – não esteve imune a períodos em que não se verificam descobertas e aperfeiçoamento, em que ocorreram grandes retrocessos, *mergulhos na ignorância*. Condorcet, todavia, considera tais *quedas* como acidentes, que no máximo interromperam e retardaram o processo inexorável que conduziu a espécie humana, de início totalmente bárbara, à civilização e à Filosofia das Luzes (id, 1993).

⁵⁸ Como, por exemplo, a rejeição da proposta de constituição que compôs com Thomas Paine.

⁵⁹ Condorcet redigira o *Esboço de Um Quadro Histórico dos Progressos do Espírito Humano* entre 1793 e 1794.

Tais desvios só podem, na acepção de Condorcet, ser tomados como o ponto central da análise histórica quando se assume, erroneamente, o ponto de vista dos povos particulares – esta assunção é errônea porque cedo ou tarde as crenças, costumes e o modo de vida de tais povos seriam fatalmente superados historicamente pela marcha inequívoca da razão. Em um ponto de vista geral, entretanto, isto é, na perspectiva da espécie humana, nota-se, segundo Condorcet, que o progresso vigora, a despeito dos esforços dos tiranos e dos impostores, ou seja, a despeito daqueles que se beneficiam do atraso e da ignorância geral.

Entre dois extremos de uma cadeia evolutiva linear, situam-se, na Filosofia da História condorcetiana, todos os povos que já habitaram o planeta. No extremo final dessa cadeia, como paradigma do aperfeiçoamento máximo até então alcançado pela humanidade, figuram os *povos esclarecidos da Europa*, figura a *civilização*:

é entre o grau de perfeição alcançado pela *civilização* e aquele em que vemos ainda tribos selvagens que se encontram todos os povos cuja história se conservou até nós, e que, ora fazendo novos progressos, ora tornando a mergulhar na ignorância, ora perpetuando-se no meio destas alternativas, ou detendo-se em um certo termo, ora desaparecendo da terra sob a espada dos conquistadores, confundindo-se com as nações novas ou subsistindo na escravidão, enfim, recebendo luzes de um povo mais esclarecido para transmitilas a outras nações, formam uma *cadeia* ininterrupta entre o começo dos tempos históricos e o século em que vivemos; entre as primeiras nações que nos sejam conhecidas e os povos atuais da Europa. (id, ibid, p. 24)

Muito embora, segundo Condorcet, povos do passado – como, por exemplo, os gregos – tenham desenvolvido mais o espírito do que alguns povos contemporâneos ao autor (por ele chamados de *selvagens*, tratados por sua História linear como povos pré-civis), considera o filósofo francês que de maneira geral pode-se observar uma

tendência de aperfeiçoamento do homem⁶⁰, na medida em que o tempo passa e os períodos históricos se realizam⁶¹ e, em alguns pontos privilegiados do globo, o saber é preservado, acumulado, expandido e finalmente difundido.

Assim como no pensamento de Rousseau, no de Condorcet a História é concebida como uma cadeia de eventos imbricados em uma relação de causa e efeito, mas, enquanto o primeiro reconhece vantagens naqueles povos que se mantiveram menos distanciados do estado original do homem, o último só vê ali – em tudo o que circunda este estado – atraso e carência de conhecimentos genuínos, ou seja, científicos.

Podemos ainda fazer a comparação entre as concepções históricas de ambos os autores a partir dos termos opostos e, por assim dizer, a polarização permanece: enquanto Rousseau destaca-se entre os autores iluministas por sua crítica à erudita e degenerada sociedade moderna; para Condorcet, na marcha do progresso que acredita ter conduzido até ela, o que advém preponderantemente não são novos preconceitos, mas uma *razão filosófica* e desinteressada (Souza, 1993).

Da mesma forma que em Rousseau, todavia, o projeto de escola pública de Condorcet está intimamente ligado à visão que o mesmo tem sobre a História, sobre o progresso e sobre o papel das ciências em uma e em outro. Em poucas palavras, enquanto para o primeiro filósofo o essencial é conter o vício e a desagregação, concentrando esforços na busca da coesão, da adesão estreita a laços de sentimento e afeição aos mais tradicionais, idiossincráticos, distintivos e excludentes costumes; para o último filósofo cabe libertar o espírito dos homens das amarras dos valores irrefletidos, da tirania do preconceito e da tradição.

⁶⁰ Condorcet considera que esta observação torna-se ainda mais evidente quando avaliamos os povos de acordo com um critério específico: a efetivação dos direitos do homem; “medindo segundo essa única base a prosperidade e a sabedoria das nações” (Condorcet, 2008, p. 245).

⁶¹ O *Esboço* de Condorcet divide a História dos progressos do espírito do homem em dez períodos. Assim sendo, cada povo, de acordo com seu respectivo estágio ou grau de aperfeiçoamento, situa-se em um daqueles períodos.

Assim, para o filósofo francês, se certos costumes nacionais estiverem, como na maioria dos povos (que não é instruída), baseados apenas na força da tradição, esta força é nociva, assim como o são aqueles costumes. Aceitá-los corresponde, segundo o autor, a ensinar os homens a curvarem-se diante de crenças infundadas, desprestigiando a razão e a própria humanidade.

Por isso, simples presença de certas paixões ou vícios na ação comum dos homens constitui, para Condorcet, por si só, sintoma de grosseria moral da sociedade; e o manuseio destes vícios sociais para fins políticos, ainda que nobres, só pode perpetuá-los ao invés de combatê-los, pois não se deve, sustenta Condorcet, ensinar as verdades da mesma maneira que são ensinados os preconceitos. Os pretensos sábios que defendem fazê-lo, acusa o filósofo francês, subestimam a razão do homem comum, em nada se distinguem dos mais extravagantes fanáticos.

Desta acusação deduz-se nitidamente a principal diferença entre a ação política concebida por Rousseau e aquela defendida por Condorcet; ambas, entretanto, repletas do caráter pedagógico que carregam consigo, tal como cada autor respectivamente concebe este caráter: Rousseau, como dito, através de políticas públicas voltadas aos sentimentos dos cidadãos; e Condorcet nelas visando a formação de seus espíritos.

Condorcet pretende, desse modo, que tanto o magistrado – propositor da política pública – quanto todos aqueles que a receberão, façam-no da maneira mais esclarecida possível. Muito antes da composição de seus principais escritos sobre a instrução pública, Condorcet já se mostra convencido desta necessidade.

Antes da revolução e, sobretudo, antes do evento que passou a ser conhecido como a traição do rei Luís XVI⁶², o filósofo ocupou o cargo de ministro da moeda, de 1774 a 1791 – no reinado do próprio Luís XVI – desenvolvendo, justamente neste

⁶² Quando este rei, em 1792, visando restituir a monarquia, aliou-se às forças da Áustria e da Prússia (países absolutistas), que invadiram a França revolucionária com esta finalidade.

período, a convicção de que as questões políticas e sociais deveriam receber o auxílio da matemática para a sistematização e resolução das mesmas; plantando, assim, o germe dos conhecimentos, métodos e procedimentos que posteriormente seriam incorporados e desenvolvidos pelas Ciências Econômicas e Sociais – mas que careceriam, no entanto, da exatidão que Condorcet para eles havia prognosticado.

É a ignorância generalizada da Aritmética Política [declara Condorcet] que faz que o comércio, o banco, as finanças e o movimento dos títulos públicos sejam como ciências ocultas e, para os intrigantes que as praticam, como meios de adquirir uma influência pífida sobre as leis, que eles corrompem, e sobre as finanças, onde difundem a obscuridade e a desordem (Condorcet, 2008, p. 117).

Filósofo, ministro e matemático, Condorcet neste período em que esteve à frente do ministério atribui ao Estado, por exemplo, o dever de uniformizar os padrões e as unidades de medida, no que tange peso, volume e extensão das mercadorias, como mostra Rodison Roberto Santos em seu texto:

Condorcet utiliza métodos da matemática, os quais ele conhecia bem (ele fora apresentado como matemático por d'Alembert aos outros iluministas, Diderot, Voltaire e Rousseau entre outros). Além disso, estudou e aprimorou o cálculo de probabilidades e a estatística para utilizá-los como instrumentos de conhecimento da realidade social e como formas de aprimorar a precisão das decisões políticas do governo e da sociedade. Usou estes métodos para tomar decisões como Ministro da Moeda, no reinado de Luís XVI, já que também era economista, e também para aperfeiçoar os resultados dos sufrágios no período da revolução francesa (Santos, 2009, p. 200).

Abarcando desde “a parte moral e a parte econômica da política [até a] teoria do lucro dos capitais” essa Aritmética Política configura-se como instrumento extremamente importante para as resoluções do próprio Condorcet. A segurança com que atribui ao Estado francês o dever de financiar uma estrutura educacional sem precedentes na História do Ocidente deriva da autoridade de quem por mais de uma década esteve à frente do Ministério da Moeda – isto é, da autoridade de quem conhece

as possibilidades orçamentárias como poucos – e, além disso, não deixa também de derivar de sua aplicação inovadora dos recursos da Matemática nas então chamadas *questões morais*. Assim, com as ciências presidindo toda a esfera das relações políticas, e mesmo todas as dimensões da vida humana, assumirão elas ao longo do tempo, presume Condorcet, a função e o mérito de igualar os homens naquilo que o autor sustenta dever serem eles iguais: em dignidade e direito (Condorcet, 2008).

1.1. Instrução Pública: a igualdade como utopia

A utopia condorcetiana é situada no tempo, na história real futura, e as condições de sua possibilidade, ou a possibilidade de realizá-la, estão inscritas na leitura ou na avaliação que se pode fazer do passado e na reflexão sobre os acontecimentos do tempo presente (Souza, 2001, p. 43).

A declaração constitucional da plena igualdade de direitos entre os cidadãos franceses é encarada por Condorcet como um acontecimento de suma importância em toda a História da Humanidade; e é a partir deste paradigma e desta interpretação do contexto, no qual e para o qual o autor propõe seu projeto de instrução pública, que podemos compreender como esta instrução adquire um papel político fundamental de mediadora entre a declaração formal de um conjunto de direitos conquistados e a real efetivação dos mesmos.

É com base no feito extraordinário que, segundo Condorcet, a Europa acaba de testemunhar que o autor avalia a dimensão da oportunidade de avanço social, rumo a um quadro de igualdade e esclarecimento jamais visto, pois

num tempo de trevas, este despertar só teria durado um momento: cansados de sua independência, os homens teriam procurado em novas correntes um sono doloroso e penoso. Num século de luzes, este despertar será eterno (Condorcet, 2008, p. 258).

Condorcet não tergiversa quanto à condição necessária, não só para garantir a perenidade desse *despertar* humano para a liberdade, mas também para acelerar os progressos nesta mesma direção: esta condição é a instrução pública e gratuita, oferecida pelo Estado para todos os cidadãos, pois somente esta instituição poderá, pensa Condorcet, estender os princípios da revolução, em sua plenitude, para todas as camadas da população; torná-la tão protagonista de seu próprio futuro quanto o permite a natureza racional do homem; tão apta a escolhas verdadeiramente autônomas que a liberdade não se lhe possa afigurar como uma dádiva negociável; tão cidadã e consciente de seus direitos, enfim, quanto os mais brilhantes filósofos do século das luzes.

Para definir o caráter desta instituição (a escola pública), pensada como elo que conectaria o reconhecimento estatal dos direitos com a realização dos mesmos no seio social, Condorcet não utiliza o conceito de *emancipatório*, mas aquele caráter da escola pública condorcetiana não seria mais bem definido por outro conceito, pelo menos no que diz respeito às intenções declaradas pelo autor por meio de tal instituição; ou quando o mesmo se manifesta acerca de quais fins políticos e sociais devem orientar uma instrução geral:

uma educação geral é preparada para todos os cidadãos. Nela, eles aprendem tudo o que lhes importa saber para gozar a plenitude de seus direitos, para conservar em suas ações privadas uma vontade independente da razão alheia e para cumprir todas as funções comuns da sociedade. (id, *ibid*, p. 239)

Percebe-se nesta descrição das finalidades da *instrução geral*, não só os princípios favoráveis à busca da autonomia do educando, isto é, do combate à ignorância, instrumento maior da dependência pessoal, mas também salta aos olhos uma distinção muito clara em toda a obra de Condorcet: não basta apenas *ter um direito*

estipulado nas leis; é preciso instruir-se para ter *o gozo deste direito* (id, ibid).

O direito é conquistado pelo povo quando ele é posto no corpo da legislação, mas o gozo deste direito só é garantido quando o mesmo povo, consciente deste direito, exerce-o plena, autônoma e livremente. Para que o exercício efetivo dos direitos possa ocorrer, os homens precisam ser esclarecidos sobre as leis, não como quem as decora, mas como quem despe o íntimo das mesmas, compreendendo verdadeiramente o sentido que as sustenta, o interesse que elas defendem. Por esse motivo Condorcet propõe uma instrução contínua, para todas as idades, sobre o conteúdo das leis, uma vez que as mesmas seriam constantemente alteradas, visando seu aperfeiçoamento.

Nessas aulas, far-se-ia uma exposição raciocinada das principais disposições da constituição e das leis, para instruir aqueles homens que ainda não as conhecem, e para lembrá-las aos outros. Seriam ao mesmo tempo expostas as novas leis decretadas e os motivos apresentados para essas novas leis (id, ibid, p. 154).

Dessa maneira, a atribuição ao Estado da promoção da igualdade de direitos – tão cara aos esforços da Revolução Francesa – encontrou em Condorcet, um dos seus adeptos, um sentido específico: transformar em fato a igualdade de direitos consiste em difundir o gozo destes direitos; consiste em tornar os homens capazes de, autonomamente, recorrer a eles, bem como de reconhecer os seus deveres; e isto não é possível senão proporcionando a instrução necessária para que o cidadão possa conhecer e compreender aqueles direitos, tanto quanto “sentir e conhecer todos os seus deveres” (id, ibid, p. 21).

Em defesa de sua tese de que a igualdade de direitos não pode se realizar enquanto o instrumento para a fruição destes direitos – a instrução pública – não for integralmente difundido, Condorcet não deixa de oferecer alguns exemplos: o homem que depende de outro para a leitura e para realizar as operações matemáticas “não é

igual [a ele,] não pode exercer os mesmos direitos, com a mesma extensão e com a mesma independência”; o homem que desconhece as leis que regulam a propriedade “não goza deste direito da mesma forma que aquele que as conhece; nas discussões que surgissem entre eles não combateriam com armas iguais”. Aquele, todavia, que domina as regras e os procedimentos básicos da Aritmética jamais será refém ou vítima dos conhecimentos do gênio da matemática, este só lhe poderá ser útil, na medida em que todos se beneficiam com os progressos da ciência (id, ibid, p.18).

Assim, para que todos lucrem com estes progressos e para que, em última instância, seja amenizada a desigualdade de fortunas, o filósofo revolucionário defende ardorosamente a liberdade de pensamento (da qual trataremos no próximo sub-capítulo), sem a qual instrução alguma faria sentido, isto é, instrução alguma seria verdadeiramente libertadora. Em outras palavras, podemos dizer que Condorcet não admite sacrificar nem a mais ínfima parcela de liberdade em nome da igualdade e que o sentido que o autor confere a ambos os conceitos faz com que se pressuponham mutuamente.

Ao contrário do que pensa Rousseau, para Condorcet pode-se esperar encontrar tanto mais disseminadas todas as formas de coerção e desigualdade quanto menos as ciências e as artes ali estiverem presentes, pois a ausência destas está longe de dissuadir o dominador e mais longe ainda de libertar o dominado; ao paço que aqueles que desejam a libertação, não contariam com o auxílio das mesmas.

Para Condorcet, destarte, fará sempre muito mais sentido autorizar e mesmo fomentar a liberdade das ciências, não apenas nas escolas – mas nelas principalmente – do que impor e estreitar restrições a elas, pois, para o autor, a melhor forma de prevenir – quiçá a única – que as ciências se tornem instrumento de domínio está na ampliação do seu ensino.

Condorcet não se cansa de chamar a atenção para o perigo de, por exemplo, tiranizar os homens, aprisionando seus espíritos em nome da liberdade; ou de atentar contra o potencial de desenvolvimento dos mesmos, em nome de certa igualdade que, diferentemente da igualdade de direitos, só é colocada como um fim nobre quando não se percebe o fato de a homogeneização da ignorância obrigatória não passar do aprisionamento de todos os homens nos grilhões do obscurantismo. “Certamente um amor pela igualdade que temesse aumentar o número de homens esclarecidos e tivesse medo de estender as luzes seria um amor bem funesto”. Sê-lo-ia justamente porque, ao nivelar os homens por baixo, só reconheceria como igualdade aquela que fosse marcada pela miséria espiritual (id, ibid, p. 21).

Condorcet quer que o espírito seja livre; e quer que o seja não apenas para um grupo privilegiado da sociedade, mas para absolutamente todos os cidadãos. Por mais que, na prática, não proponha, de início, meios integralmente iguais – a pobres e ricos – para a formação do espírito, Condorcet não afirma poucas vezes que o projeto de instrução pública que propõe visa abranger progressivamente a totalidade dos franceses em absoluta igualdade de condições; e, portanto, oferecer oportunidades de instrução, quantitativa e qualitativamente semelhantes, a todos os franceses. Em outras palavras, Condorcet sustenta que a formação dos cidadãos, o exercício de seus direitos e, assim, a sorte de cada um dependerá cada vez menos da situação econômica de sua família; tudo graças à instrução tornada pública.

Somente com uma instrução pública e geral atuando em todo o país, sustenta Condorcet, a desigualdade natural (de talentos) é benéfica a todos e não é nociva a ninguém. Mesmo a desigualdade artificial (oriunda das desigualdades de fortuna) não conseguiria deter os efeitos da instrução pública. O contrário, entretanto, aconteceria, ou seja, a instrução pública, acredita o filósofo girondino, pode, de certo modo, concertar

as injustiças advindas da desigualdade social, pois, para o autor, a vantagem de nascer rico seria ultrapassada pela eventual superioridade intelectual daquele que, com maior facilidade para apreender as luzes, tenha porventura nascido pobre – possuindo este inclusive “um motivo a mais para adquiri-las” (id, 1922, p. 165)⁶³.

Dessa maneira, a publicização do conhecimento converte-se em solução geral dos males sociais, uma vez que, para Condorcet, a “desigualdade é a fonte quase única” dos males do homem civilizado; e, mesmo que fossem quebradas as demais correntes, sem o estabelecimento de uma instrução pública, ainda assim a desigualdade reinaria entre duas classes: “a dos homens que raciocinam e a dos homens que crêem”. Isso porque não estariam garantidas as condições necessárias para que todo homem possa formar suas opiniões, com o auxílio prioritário de sua própria razão, para que, enfim, não persista entre os homens a “classe dos senhores e a dos escravos” (id, 2008, p. 134).

Com a ignorância generalizada, a instrução pode prestar-se a finalidades bem diversas do bem comum; faz-se muitas vezes instrumento de domínio, pois confere a poucos homens saberes que podem iludir e seduzir a ignorância. Cabe notar que não é o fato de uma parcela favorecida dos homens ter se apropriado dos saberes das ciências e das artes que Condorcet considera condenável, pois a dependência pessoal é apenas uma de suas conseqüências – e, a rigor, nem mesmo decorre dos conhecimentos, mas da aquisição desigual que os homens fazem deles.

Se a discrepância no aprendizado das ciências permite que estas se convertam em instrumentos da desigualdade e da dependência, restam duas alternativas para quem visa combater tanto uma quanto outra: tentar extirpar as ciências do seio social ou nele buscar espalhá-las o mais possível.

A distribuição do trabalho nas grandes sociedades estabelece entre as faculdades intelectuais dos homens uma distância incompatível com

⁶³ Todas as traduções desta edição são de minha responsabilidade.

aquela igualdade, sem a qual a liberdade não é senão uma ilusão, e não existem senão dois meios de destruir esta distância: deter por todas as partes, caso se possa fazê-lo, a marcha do espírito humano, reduzir os homens a uma eterna ignorância, fonte de todos os males, ou deixar ao espírito toda sua atividade e restabelecer a igualdade espalhando as luzes. Tal é o espírito do nosso trabalho e não é no século XVIII que temeremos a reprovação por preferir elevá-lo, libertá-lo totalmente, a nivelá-lo pelo rebaixamento e pela violência (id, 1922, p.176).

Como a ausência das ciências é para Condorcet a causa de males infinitamente mais numerosos, perversos, aviltantes e difíceis de superar do que a própria distribuição desigual das mesmas, o marquês filósofo sequer trata como plausível a primeira opção. Para Condorcet, mesmo sendo verdade que, em um povo no qual os homens fossem todos igualados pela ignorância, não haveria o domínio que emana da disparidade intelectual e do acúmulo desigual e injusto dos saberes, ainda assim, não se pode, contudo, afirmar que neste povo incauto não existiria um sem número de outras formas de dominação – como a puramente física e, principalmente, a religiosa.

A difusão das ciências e das artes em toda a sociedade, pelo contrário, inclinaria os homens à prática da virtude, a um espírito de igualdade, ao mesmo tempo em que os defenderia da impostura. O estudo da Física, por exemplo, além de oferecer a sua parte imediatamente útil, traz consigo certa elevação de espírito e dele afasta os vãos temores sobre a natureza; tão artilosa e grosseiramente criados e usados em todos os tempos de fanatismo e escuridão.

Além da instrução generalizada, nada mais poderia prevenir a impostura e proteger o cidadão comum de uma boa fé irrefletida; bem como o próprio impostor da ilusão (que o avilta) com os seus supostos ganhos e com uma pretensa formação intelectual que não incorpora valores morais respeitáveis em sua ação. A maioria do povo, por sua vez, imersa na ignorância,

é obrigada a entregar-se cegamente a guias que não pode julgar nem escolher [; e, no] estado de dependência servil que é sua conseqüência [isto é, conseqüência da ignorância,] a liberdade e a igualdade só podem ser palavras que ouve, e não direitos dos quais se saiba usufruir (id, 2008, p. 20),

pois, na ótica de Condorcet, só um sujeito intelectualmente autônomo pode efetivar um direito abstrato, ou seja, exercê-lo e gozar dele em sua plenitude.

Novamente vemos o combate à dependência pessoal, amplamente empregado, não só pela proposta de Condorcet, mas também pela de Rousseau e de Diderot; o que nos dá o indício de que, se é verdade que cada autor empreende tal combate de uma maneira e, portanto, dele extrai conseqüências diversas, também o é que este combate à dependência pessoal constitui a marca de uma época: época de superação das amarras da aristocracia⁶⁴.

Superação, hoje vemos, sobretudo por parte de uma classe social então em ascensão: a burguesia, mas que não impediu autores, como Condorcet, de acreditarem na definitiva emancipação de todos os homens – a ponto de dedicarem a vida a esta causa – e de, para tanto, reivindicarem uma ampliação mais integral e verdadeira daqueles direitos e daquela liberdade que, por fim, os processos históricos do final do século VIII e começo do XIX garantiram a poucos.

A importância que Condorcet confere à maior propagação possível das luzes, da instrução por meio da escola, não se deve somente ao fato de ela viabilizar a fruição dos direitos (tornando-os reais), mas também pelos ganhos sociais que tal generalização dos saberes científicos traria, pois, se a instrução não for igualmente distribuída, como dito, “constituirá um instrumento de poder para uns e não um meio de felicidade para todos”.

⁶⁴ Nem todos os iluministas – e, dentre estes, nem mesmo todos aqueles que participaram do empreendimento enciclopédico – viam a construção de uma educação pública geral com bons olhos. Como nos mostra Carlota Boto, D’Alembert e Voltaire, por exemplo, posicionam-se favoravelmente à instrução doméstica, em detrimento da instrução pública: o primeiro por não acreditar que o *colégio* (e suas práticas usuais), público ou privado, crie o melhor contexto para a instrução; e o último por temer uma desordem social, a partir do momento que camponeses aprendessem a ler e começassem a desprezar as suas simples atividades agrícolas (Boto, 1996).

A classe que receber uma instrução mais cuidada terá necessariamente costumes mais amenos, uma probidade mais delicada, uma honestidade mais escrupulosa; suas virtudes serão mais puras; seus vícios, ao contrário serão menos revoltantes, sua corrupção menos repugnante, menos bárbara e menos incurável. (id, ibid, p. 20)

Assumindo a tese oposta à que Rousseau defendeu no *Discurso sobre as Ciências e as Artes*, Condorcet concorda com Diderot ao associar instrução à virtude; refinamento a aperfeiçoamento moral. Ambos vêm “a instrução como formadora de códigos de civilidade”; como o *registro de civilização*, que só são encontrados em algumas camadas sociais de alguns povos. (Boto, 2003, p. 741).

Isto que poderia ser chamado hoje de criminalização dos excluídos é para Condorcet uma simples constatação, utilizada, ademais, como argumento para, por assim dizer, a inclusão de todos no mundo da verdade e da virtude; da ética e do esclarecimento; para que finalmente os homens possam sentir-se à vontade em um mundo propriamente humano, deixando para trás definitivamente as bestializações da desigualdade e da ignorância.

Assim, à concepção desfavorável de Rousseau frente aos progressos da civilização, Condorcet responde que, por mais que a repartição dos benefícios desses progressos seja desigual, deve-se observar e compreender que termina por se “estender mesmo à classe dos mais pobres uma parte desse bem-estar. Num país em que as artes florescem, o pobre mora melhor, calça-se melhor, veste-se melhor do que naqueles em que elas ainda estão no início” (Condorcet, 2008, p. 208).

A instrução tornada pública, desse modo, para Condorcet, irradiaria por toda a nação, mais do que os conhecimentos científicos, até então patrimônio quase que exclusivo dos *homens civilizados*; difundiria também os próprios valores, e mesmo certa visão de mundo e de comportamento, que, segundo Condorcet, distingue estes homens dos demais, devido ao contato que só eles puderam ter com aqueles conhecimentos (id, ibid).

O entusiasmo – segundo Condorcet, o maior perigo enfrentado pela França depois da deposição do poder arbitrário – encoraja a imprudência e a precipitação na política, o que favorece a ilusão e a tirania; ao passo que as luzes da instrução fomentarão o mérito, que favorecerá a verdade e a democracia; e esta, por sua vez, a criação de leis cada vez mais sábias.

Assim como para Rousseau, a educação pública em Condorcet promoveria uma sociedade hierarquizada pelo mérito. Para ambos essa hierarquia não poderia ser tomada como desigualdade – pelo menos não como aquela desigualdade que ambos julgam necessário combater – porque a mesma não causaria a dependência pessoal. No caso de Rousseau, não a causaria pela força das sábias leis e instituições, que a preveniriam:

quanto ao poder, que seja distanciado de qualquer violência e nunca se exerça senão em virtude do posto e das leis e, quanto à riqueza, que nenhum cidadão seja suficientemente opulento para poder comprar um outro e não haja nenhum tão pobre que se veja constrangido a vender-se (Rousseau, 1991, b, p. 66).

Para Condorcet, a sociedade marcada pelo que hoje chamaríamos de *meritocracia* não fomentaria a dependência pessoal porque a instrução pública e geral protegeria a parte mais frágil das relações hierárquicas, não só por armá-la com o conhecimento dos direitos ou dos instrumentos do raciocínio, mas também por favorecer um arranjo cada vez mais sábio das leis e instituições destinadas a inibir aquela dependência.

Assim, tanto quanto Rousseau, Condorcet vê no mérito individual o remédio contra uma chaga social do antigo regime: a perpetuação de uma casta de homens nos espaços de poder e deliberação. Enfatiza, desse modo, a importância de que somente o mérito seja critério para a ocupação de todos os cargos do Estado, inclusive os mais importantes e elevados (sobretudo estes); e mesmo para o preenchimento daquelas funções que, embora privadas, são de uma utilidade pública direta.

Isto nos indica que, para Condorcet, esta sociedade promotora do mérito estender-se-ia ao domínio do privado, não por força de obrigações legais, mas pela força do bom senso, enfim *perfeitamente distribuído* – não pela natureza, como queria Rene Descartes, mas pela instrução pública, como pretende Condorcet (Descartes, 2007).

Desse modo, segundo Condorcet, a Filosofia deve presidir não só o ensino da Política, mas também o exercício da mesma; o que nos faz presumir que, se Condorcet não explicita com isso adesão ao preceito platônico do *rei filósofo*, revela uma nítida preferência de que os cargos públicos sejam ocupados por homens esclarecidos, contanto que o esclarecimento não seja um privilégio e que esta preferência não se confunda, tal como pronunciada por parte da aristocracia, com reservar aqueles cargos a uma classe favorecida por uma ordem social injusta – mas que se proclama superior e excelente por natureza.

Entre tantos posicionamentos surpreendentes de Condorcet (os quais apontaremos abaixo), o autor também surpreende ao defender que o possuidor da riqueza oriunda do excedente de produção “não a deve imediatamente ao seu trabalho”; mas também a toda a estrutura, ordem e segurança que lhe garante o Estado. Estado que, por isso, deverá usar, por meio de medidas reconhecidas pela lei, uma porção deste excedente em prol do bem comum (Condorcet, 1922, p. 138).

Este reconhecimento, por parte de Condorcet, da importância da ação do Estado e do pacto social para o processo de entesouramento⁶⁵, faz com que o autor defenda tanto uma influência considerável do Estado na garantia dos direitos *pessoais* e *políticos*⁶⁶, quanto – assim como Rousseau – a própria idéia de um imposto

⁶⁵ Ou, usando os termos do materialismo histórico (isto é, usando um expediente analítico posterior à Condorcet), poderíamos dizer que a citação acima demonstra que, de alguma forma, Condorcet reconhece a importância da colaboração de toda uma sociedade para a produção de uma riqueza, da qual a apropriação é desigual; e que caberá ao Estado restabelecer a justiça deste processo.

⁶⁶ Defesa, diga-se, nem sempre encontrada entre autores que, como Condorcet, aderem às principais idéias do Liberalismo Econômico.

progressivamente maior em relação aos que detêm maiores recursos (id, *ibid*).

A despeito dessa proposta de empregar para o bem comum parte dos recursos de uma eventual elite econômica, Condorcet, todavia, sempre pensa o progresso como uma força impulsionada por uma espécie de elite intelectual – que, neste sentido, não deixa de ser também uma elite política; mas que nem por isso deveria pretender conduzir o povo sem instruí-lo (entre outras coisas, acerca desta própria condução), governando-o sem o seu consentimento esclarecido.

Segundo Condorcet, se há ferocidade no povo; este não precisa de tiranos para reprimi-lo; precisa de instrução para torná-lo ameno; mesmo porque a tirania apenas colaboraria com a ignorância e conseqüente barbárie entre os homens. A instrução, sustenta Condorcet, seria um “segredo mais doce e mais seguro” para, por exemplo, manter a paz entre os operários, pois, devido à sua singular condição de ignorância e proximidade entre si, as cidades que os concentram sem os instruírem serão sempre mais expostas aos distúrbios, à impostura e à tirania, aponta Condorcet (id, 2008, p. 215).

Enquanto grande parte das análises a respeito deste período histórico está marcada com a presença do pensamento de Karl Marx e as chamadas condições materiais do processo histórico, que culminou na revolução burguesa; e mais ainda quando são abordados os levantes operários do século XVIII, é preciso ter presente que Condorcet é um autor que, vivendo aquele período, busca dentro dele as causas dos acontecimentos considerados relevantes.

Assim, sem contar com as análises posteriores sobre o capitalismo e as relações de poder nas reconfigurações das classes sociais, Condorcet, na efervescência revolucionária, ainda assim defende, por exemplo, que o trabalho deve realizar-se em benefício do trabalhador, tanto quanto daquele que o contrata, e que, portanto, “toda

profissão deve ser útil àqueles que a exercem, assim como é útil aos que a empregam” (id, ibid, p. 207).

Muito mais do que Rousseau, Condorcet poderia ser classificado como um pensador liberal por suas concepções políticas, mas com uma sensibilidade incomum para as questões que hoje seriam chamadas de *questões sociais*⁶⁷. Em muitos pontos (dos quais trataremos abaixo) Condorcet revela esta adesão a diversas idéias do Liberalismo Clássico e, em toda a obra, demonstra – tal qual Rousseau – vigorosa perspicácia para aquelas questões de cunho social. A união destes dois elementos torna-se evidente nesta menção a Adam Smith:

o Sr. Smith observou que, quanto mais as profissões mecânicas se dividiam, mais o povo ficava exposto a contrair esta estupidez natural aos homens limitados a um pequeno número de idéias de um mesmo gênero. A instrução é o único remédio para este mal, que é tanto mais perigoso para o Estado quanto maior for a igualdade aí estabelecida pela lei. Na verdade, se ela se estende para além dos direitos puramente pessoais, a sorte da nação dependerá, em parte, de homens sem condições de serem dirigidos por sua razão (id, ibid, p. 36).

A primeira consequência que Condorcet extrai desta reflexão é de natureza lógica e de importância política extrema. Segundo o autor, apenas a promulgação da igualdade de direitos, *princípio de justiça* mais fundamental, sem que tais direitos tornem-se reis, faz com que tal princípio entre em contradição com outro, do qual igualmente não se pode abrir mão: que é “aquele que prescreve não atribuir aos homens a não ser os direitos cujo exercício, conforme a razão e o interesse comum, não firam os direitos de outros membros da mesma sociedade” (id, ibid, p.37).

Para além do conteúdo destas citações poderem ser incluídos entre as manifestações daquilo que a Ciência Política Contemporânea classifica como *liberdade negativa*, vemos que o empenho de Condorcet para viabilizar, de fato, a justiça da

⁶⁷ Questões que entre os autores setecentistas eram, por vezes, incluídas no arcabouço do que nomeavam de *questões morais*.

democracia representativa impede qualquer tergiversação a respeito de seu profundo comprometimento com a construção de uma sociedade, aos seus olhos, verdadeiramente igualitária. Esta disposição estaria presente inclusive nas atividades da própria escola condorcetiana, que deverá “familiarizar as crianças às funções sociais, como as eleições, a ordem da assembléia, etc” (id, 1922, p. 198, nota).

Assim, Condorcet não deixa de reconhecer a dificuldade – para ele apenas inicial – que o regime representativo enfrentaria: a de ter o destino da nação parcialmente decidido por eleitores e eleitos pouco qualificados para tanto; o que, segundo o autor, produziria um estado de coisas em que estes direitos (de eleger e ser eleito) prejudicariam os outros direitos dos demais, devido à, por assim dizer, falta de qualificação para exercê-los.

Longe de fechar os olhos para esta questão, cuja resolução é a única garantia de que a igualdade de direitos enunciada pela constituição não se resume a uma declaração meramente formal, vã e hipócrita, Condorcet prontifica-se em seu projeto a criar, efetivamente, a primeira república democrática da História do Homem. Isto porque o autor considera não ser possível uma democracia plena – isto é, amplamente igualitária – sem um povo instruído (consciente de seus direitos e de seus deveres); e a instrução do povo, por sua vez, dependerá totalmente das *instituições de instrução* que Condorcet visa criar (id, ibid).

Quanto à tributação, Condorcet afirma que “se as contribuições estão estabelecidas segundo um bom sistema”, os impostos não só recairão sobre o pobre proporcionalmente à sua capacidade de contribuição, mas serão ainda menores do que esta proporção. Além disso, o cidadão sem posses ainda aproveitará as vantagens de uma instrução gratuita *em uma maior proporção*, em relação ao que contribuiu; vantagens que, para Condorcet, favorecerão o fim ou, ao menos, o abrandamento de

suas carências, pois, sustenta o autor: “jamais em algum outro país o poder público abriu à parte mais pobre do povo uma fonte tão abundante de prosperidade e de instrução, nem jamais empregou meios mais poderosos de manter a igualdade nacional” (id, *ibid*, p. 204, nota).

Mesmo aderindo à crítica de Smith, Condorcet julga que certa divisão das funções, inevitável (dado o desenvolvimento das técnicas de trabalho), deveria ser aproveitada, no ordenamento social, para o bem do progresso – posto que propõe que “a cadeia da atividade humana” seja estabelecida em nome das *vocações*. Esta tarefa, contudo, não será alcançada por qualquer instrução, mas por uma instrução que leve em conta as limitações de tempo dos trabalhadores (id, 2008, p. 233).

Dessa maneira, o autor sugere que aqueles dois primeiros graus da educação que serão oferecidos a todos – isto é, as escolas primárias e as secundárias⁶⁸ – devem adaptar-se totalmente às necessidades e limitações impostas ao trabalhador, a fim de superá-las, “não pela extensão, mas pela escolha e a justeza das noções que vier a receber” (id, 1922, p. 176).

A instrução dos trabalhadores, segundo Condorcet, não eliminaria as desigualdades em geral, mas favoreceria aquela que é socialmente menos danosa, pois, defende o autor, se “a distribuição das funções da sociedade torna inevitável” certa desigualdade, que pelo menos então seja em benefício de uma *superioridade real*; que o Estado ofereça a todas as famílias a oportunidade de formar homens instruídos e sábios; e não apenas observe as famílias ricas, zelosas por formar homens hábeis (id, 2008, p. 153).

Pelo fato de a instrução nem sempre ter sido conduzida segundo este princípio, aqueles que ela formou nem sempre se constituíram como homens virtuosos, ou seja, a falsa instrução que lhes transmitiram constitui-se antes como uma arte de enganar os

⁶⁸ Explicitaremos mais detalhadamente as divisões e subdivisões do projeto de instrução pública elaborado por Condorcet no segundo tópico deste capítulo (mais precisamente no sub-capítulo 2.2.).

mais fracos; formando-os para seduzir a ignorância e não para dar-lhe *apoios e guias* (id, ibid).

Acerca da igualdade natural, em Condorcet ela restringe-se aos elementos essenciais, que fazem com que todo homem deva ter precisamente os mesmos direitos que absolutamente todos os demais. Isso, contudo, não é contraditório e sequer conflitante, no parecer de Condorcet, com a sua crença nas diferenças de capacidade para a aprendizagem, oriundas da natureza de cada um.

É impossível que uma instrução, mesmo quando igual para todos, não aumente a superioridade daqueles a quem a natureza favoreceu com uma organização mais feliz. Mas, para a manutenção da igualdade de direitos, basta que esta superioridade não traga uma dependência real, e que cada um seja suficientemente instruído para exercer por si mesmo, e sem se submeter cegamente à razão do outro, aqueles direitos cujo gozo é garantido pela lei. Desse modo, a superioridade de alguns homens, longe de ser um mal para aqueles que não receberam as mesmas vantagens, contribuirá para o bem de todos, e os talentos, bem como as luzes, tornar-se-ão patrimônio comum da sociedade (id, 2008, p. 18).

Se não devemos deixar de perceber, como apontamos acima, que Condorcet visa estabelecer uma sociedade hierarquizada como paradigma de sociedade justa, contanto que tal hierarquia tome como critério algo que, no bojo de sua teoria, é tão-somente o que pode legitimá-la: o mérito individual (que é baseado na única desigualdade legítima, posto que natural: a de talentos), tampouco podemos deixar de perceber algumas distinções presentes nos próprios textos de Condorcet.

Para designar a diferença entre os homens, que a instrução (*mesmo quando igual para todos*) faz aumentar, Condorcet não usa *desigualdade*, mas *superioridade*. Embora use a expressão *desigualdade natural* para designar a discrepância de talentos que, segundo sua teoria, seriam naturais, Condorcet, para expressar a diferença de um homem de muitos dotes intelectuais inatos, e que foram potencializados pela instrução,

daquele outro que, não contando com os mesmos dotes, também fora favorecido por uma instrução adequada, prefere o autor utilizar o termo *superioridade* (id, ibid).

A *superioridade*, então, expressa a dessemelhança de dois homens instruídos, de dois homens autônomos, enquanto a *desigualdade natural* ou de *talentos* refere-se a algo que, como diz o nome, é inato e, portanto, estabelecido pela natureza, mas que pode, em um contexto de ignorância, converter-se em uma das causas da desigualdade social, pois, devido à dependência recíproca entre os homens, promovida necessariamente pelo *estado social*, os efeitos da desigualdade cresceriam – e aqueles menos favorecidos intelectualmente, quando pobres, não teriam para se defender nem o auxílio da instrução, nem tampouco poderiam contar com uma razão acima do comum para suprir aquela carência (id, ibid).

O mérito surge, assim, na teoria de Condorcet (bem como na de Rousseau), como uma dádiva da natureza, que fora desenvolvida por um sujeito, que, por sua vez, encontrou ou criou condições para tanto⁶⁹ e, assim como a instrução pública atuaria como minimizadora das desigualdades de fortuna, operaria também como fomentadora da desigualdade de talentos (como dito, a única natural e, portanto, a única legítima). Em outras palavras, podemos dizer que, para Condorcet, os talentos erigem-se a partir dos caracteres que a natureza dispõe em cada um – em alguns com uma *organização mais feliz* – e que o mérito resulta do cultivo adequado desses caracteres, desses talentos, realizado por iniciativa do indivíduo – iniciativa que pode ser tolhida ou incentivada, de acordo com o contexto em que tal indivíduo viva (id, ibid).

O aperfeiçoamento dos talentos humanos individuais constitui, pois, o encontro do melhor da natureza com o melhor do homem e, neste sentido, realiza a melhor exploração, o maior domínio deste sobre aquela. Eis um novo sentido com que

⁶⁹ Diderot é mais um (dentre os filósofos do XVIII francês a pensar a educação pública) a adotar esta concepção de mérito individual, e sobre ela basear sua proposta de escola pública.

Condorcet emprega o paradigma de Francis Bacon (do homem como uma espécie de ministro da natureza), ou seja, com o aperfeiçoamento das habilidades naturais o homem, para Condorcet, assume o cargo de administrador e, por assim dizer, primeiro ministro da natureza humana em sua trajetória histórica.

Aquela dependência recíproca e constante, típica do estado social, só pode ter o potencial de armar o mais forte – aquele que disponha de maiores talentos naturais ou oportunidades de desenvolvê-los – contra o mais fraco, sobretudo se este encontrar-se em uma situação deplorável e vulnerável, que, todavia, lastima Condorcet, é a condição da maioria dos homens em todas as nações: a ignorância total.

Para que essa relação de dependência mútua não gere servidão é necessário “tornar mais frágil e quase nula, em relação à felicidade e aos direitos comuns, aquela desigualdade que nasce da diferença entre os espíritos”, pois, segundo Condorcet, a instrução proporcionada pelo Estado, mesmo distribuída desigualmente, pode ser aceitável se “não submeter um homem ao outro, se ela oferecer apoio ao fraco sem lhe impor um mestre, ela não será um mal nem uma injustiça”, mesmo que decorra do fato de poderem uns dedicar muitos anos a mais de sua vida à instrução (id, ibid, p. 17).

Além disso, novamente Condorcet explicita, no excerto acima, a definição de liberdade individual como autonomia, ou seja, por oposição à idéia de dependência pessoal. Com a totalidade dos homens armada e protegida com uma instrução a todos acessível, a superioridade de uns, advinda de uma maior facilidade para apreender e desenvolver as ciências, só poderá, como dito, ser benéfica a todos. Não é outro motivo que, aos olhos de Condorcet, torna justa a sua proposta de restringir apenas aos *mais capazes* os graus mais elevados de uma instrução que será custeada pelo tesouro público (id, ibid).

Deve-se, então, regular a “soma dos conhecimentos que convém dar a cada

homem”, de acordo com a sua capacidade e de acordo com o tempo que, pelas circunstâncias econômicas e sociais da sua família, poderá dedicar-se aos estudos. Para as crianças pobres que, todavia, mostrarem um mérito extraordinário, Condorcet, fiel à premissa de que o Estado não deve desperdiçar nenhum talento natural, sugere desde sua primeira proposta, nas *Cinco Memórias* de 1791, que tais crianças sejam ao menos financiadas com bolsas, custeadas por este mesmo Estado (id, ibid). Mais adiante, neste mesmo texto, Condorcet defende (como veremos abaixo no sub-capítulo 2.2.a.) a total gratuidade em todos os níveis da instrução (id, ibid, p. 34).

Assim como Rousseau, Condorcet demonstra uma preocupação específica, quanto à opinião geral acerca destas bolsas. Para que não ocorra que um antigo preconceito retire delas o seu caráter honorífico e as transforme em uma espécie de vergonha ou demérito para os pobres, que, segundo este preconceito, recebê-las-iam à guisa de esmola.

Para que o benefício do Estado sempre seja encarado como uma honra e nunca, nem para o mais acirrado preconceito, como motivo de vergonha, Condorcet declara: “eu gostaria, pois, que as crianças de família rica, quando merecessem, fossem educadas à custa do público [, posto que, dessa maneira, ensinar-se-á desde muito cedo] o quanto é importante merecer a benevolência e a estima” (id, ibid, p. 111).

Por mais espantosa que seja a defesa de algumas teses realizada por Condorcet – tais como a do ensino feminino; a da escola totalmente gratuita, entre outras – seria no mínimo anacrônico e totalmente descabido cobrar ou mesmo esperar dele ponderações que considerariam que, pela desigualdade de condições, poderia haver, mesmo entre as mais novas crianças, alguma facilidade maior, para as *filhas de famílias ricas*, tornarem-se *merecedoras* de receber o benefício honorífico do Estado, comparando-as com as crianças, filhas de família pobre; que não contariam com aquelas facilidades, tais como

um maior acesso, no seio familiar, aos bens de cultura valorizados pela escola. Voltando, entretanto, ao contexto intelectual do século XVIII, sublinhamos que Condorcet empreende outro tipo de ponderação: a de que não bastaria ao aluno, para alcançar qualquer modalidade de êxito escolar, só o que poderíamos chamar de mérito involuntário, é preciso que à facilidade que o indivíduo eventualmente apresente para aprender, ele acrescente “a aplicação, um bom caráter e boas qualidades para a sua idade” (id, *ibid*, p. 111).

Condorcet, entretanto, reconhece, já neste seu texto de 1791 (as *Cinco Memórias*), uma limitação desta política, que a princípio parece-lhe insuperável: mesmo que a escola seja gratuita para um jovem pobre e prodigioso, sua família pode ter nele braços indispensáveis para a subsistência e, desse modo, a escola, mesmo que gratuita, seria insuportavelmente onerosa para tal família, e o Estado, para esta criança, não garantiria em sua plenitude o direito que promove e efetiva direitos, isto é, a instrução pública.

Limitação esta que mesmo o projeto de decreto que redigira no ano ulterior, com a proposta de gratuidade integral em todos os níveis de ensino, não seria capaz de superar. Quanto a isso, Condorcet propõe, no entanto, que a instrução das crianças nas escolas primárias vá dos nove aos treze anos, “idade antes da qual elas não são de grande utilidade para os seus pais, de sorte que os mais pobres, sem se prejudicar, poderiam deixar seus filhos consagrarem algumas horas por dia ao estudo” (id, *ibid*, p. 72).

Apesar de a igualdade na instrução pública proposta por Condorcet não ser total, apesar de não superar a desigualdade de posses (por meio de uma oportunidade de instrução idêntica para pobres e ricos), o filósofo revolucionário acredita que a oportunidade de instrução que será dada aos pobres – inédita, sustenta Condorcet, até onde se tem notícia, na História da Humanidade – colaborará de forma decisiva para a

diminuição daquela desigualdade de condições; passando-a para um segundo plano e colocando em seu lugar, como fator principal para todo o tipo de ascensão na sociedade, o mérito individual, que, no contexto de uma sociedade instruída, só poderá ser útil a todos.

1.2. Liberdade para a instrução e instrução para a liberdade

Em 1791 Charles Maurice de Talleyrand Périgord apresentou o seu *Relatório sobre a Instrução Pública* à Assembléia Constituinte, que, dissolvida neste mesmo ano quando Luis XVI assinou a constituição, tornou-se Assembléia Legislativa e rejeitou a proposta de Talleyrand, encomendando a Condorcet – então deputado pelo distrito de Paris, presidente do Comitê de Instrução Pública daquele parlamento e já autor das *Cinco Memórias Sobre a Instrução Pública* – a redação de uma nova proposta em substituição à que fora descartada.

Assim, Condorcet redigiu o *Relatório e Projeto de Decreto sobre a Organização da Instrução Pública*, que também terminou por ser preterido, sob a alegação de ser *muito científico*; ao passo que a proposta escolhida em seu lugar fora redigida “pelo punho de Robespierre, em nome de Lepeletier na Convenção Jacobina” de 1792, isto é, nesta Convenção venceram Maximilien François Marie Isidore de Robespierre; Louis-Michel le Peletier, marquês de Saint-Fargeau e, principalmente, a *sacralização do civismo* (Boto, 1996, p. 145).

Ao contrário dos demais propositores de um projeto de instrução pública para a França, em seu período revolucionário, Condorcet defende, como dito, a absoluta liberdade de opinião, demonstrando o quão homogeneizante, tirânico e empobrecedor seria para toda a sociedade o desrespeito àquela liberdade, pois, se o Estado tentar

doutrinar suas crianças com uma espécie de opinião oficial, qual *verdades de fato*, fará com que tais crianças possam ter no máximo uma liberdade ilusória; seriam escravas “dos seus mestres, e suas correntes são tanto mais difíceis de romper quanto elas se tornaram insensíveis, de modo que se crê obedecer à sua razão, quando não se faz senão submetê-la à de outro” (Condorcet, 2008, p. 45).

O mesmo não ocorre quando tal procedimento doutrinário é adotado pelas famílias, pois, nenhuma delas pode – qual um Estado autoritário poderia – gerar um quadro social em alguma medida homogêneo. Assim, quanto ao ensino de religião (veementemente banido da escola pública condorcetiana), qualquer que seja ela, as famílias teriam inteira liberdade para realizá-lo, sem que o Estado tivesse o que temer com essa autorização.

Como as famílias não têm sempre as mesmas opiniões, cada indivíduo terá a possibilidade de confrontar sua crença, assim adquirida, com aquelas que a contestam; “cada um logo perceberá que sua crença não é universal; será levado a desconfiar dela [...] e seu erro, se persistir, será somente um erro voluntário [...] ao passo que os preconceitos difundidos pelo próprio poder público são uma verdadeira tirania”. Cabe, então, ao poder público e à instrução pública, fomentar a liberdade religiosa e a de opinião, além de difundir o mais possível as luzes no seio da sociedade, a fim de que preconceitos oriundos da educação doméstica não encontrem em lugar algum condições de se cristalizar (id, *ibid*, p. 45).

Há também, por parte de Condorcet, um argumento de motivação pecuniária, mas que também remete às condições de razoabilidade das normas do estado civil, típicas do esquema contratual, em defesa do Estado e do ensino laico: “como todo homem deve ser livre na escolha de sua religião, seria absurdo fazê-lo contribuir para o ensino de uma outra, fazê-lo pagar pelo argumento que quer combater”. O Estado deve

ser laico e, portanto, a instrução pública também, mas deve ensinar *a moral*; porém nem mesmo deve associar esta às crenças de qualquer religião (id, ibid, p. 234).

Nada do que for abordado no ensino da moral deve, destarte, ser tratado como se consistisse em verdades absolutas das ciências. Em *Política*, Condorcet sustenta que há *verdades*; todavia, são tão exíguas que deixam um espaço imenso entre elas; lacunas estas “que só a opinião pode preencher”. Excetuando o posicionamento de Condorcet, contra que alguma escola proponha uma interpretação das *leis que precisam ser esclarecidas*, independentemente daquela interpretação que é estipulada pelos legisladores, em assembléia, pode-se dizer que o filósofo, para o ensino da *Política*, não oferece uma solução, mas apresenta o desafio de todos que terão algum poder, alguma função na educação nacional; de todos, em suma, que atuarão na instrução pública: desafio que é o de conciliar a influência do poder público sobre a instrução com o respeito pela *independência dos espíritos*, pela *liberdade de ensino* (id, ibid, p. 150).

Condorcet nota, dessa forma, que a ingerência do poder público, que quisesse impor alguma opinião particular sobre o ensino, sequer teria qualquer garantia da efetivação de tal intento, “já que necessariamente estes pontos de vista seriam contrariados por professores mais esclarecidos e que têm sobre os espíritos uma autoridade maior do que os depositários do poder” (id, ibid, p. 109).

A autonomia individual, consistindo para Condorcet na própria definição de liberdade, não deve, portanto, ser apenas um fim para a instrução pública, mas também, em grande medida, o meio pelo qual o conhecimento encontrará o ambiente mais adequado para ser disseminado: a liberdade para quem o ensina, bem como para quem contribui para tanto, avaliar as melhores condições para fazê-lo e dispor de alguma margem de manobra para reuni-las e aperfeiçoar continuamente esse processo.

Condorcet demonstra temer muito mais possíveis ingerências do poder estatal do

que desvirtuamentos individuais; o que o leva a abominar as investidas de políticas públicas, principalmente no que se refere à instrução, que vêm nos agentes que implementarão tais políticas (entre outros, os professores), ao invés de homens esclarecidos e reflexivos, apenas entes *dóceis*, “que se limitam à execução maquinal das ordens” (id, ibid, p. 223).

Nem mesmo é possível ter uma certeza razoável de se estar de posse da verdade, continua Condorcet; certeza que prescindia da reflexão e do juízo do cidadão comum em cada deliberação ética. Acerca das proposições de ensino de qualquer moral que se coloque como doutrinadora, e a propósito de seus propositores, Condorcet questiona: “por qual prerrogativa gozam dessa infalibilidade que lhes permite dar sua opinião como regra para o espírito de outrem?” Não atentar para esta questão, não reconhecê-la em suas práticas significa “seduzir os homens em vez de esclarecê-los”, “é autorizar, é consagrar todas as loucuras do entusiasmo, todas as astúcias do proselitismo”: eis o que, precisamente, Condorcet não pretende com a escola pública (id, ibid, p. 56).

Para Condorcet não basta, ademais, o amor pela liberdade e a disposição para a igualdade; a faculdade de julgamento bem desenvolvida, para discernir tudo o que envolve aqueles dois valores, faz-se também fundamental, pois tão-somente à superioridade oriunda da instrução segue-se direta e necessariamente a verdadeira superioridade moral – que não se baseia em crenças ingênuas (infundadas, confusas, suscetíveis das mais toscas manipulações e, por vezes, travestidas com nobres palavras), mas no conhecimento e na ética.

Além disso, somente com a instrução de toda a sociedade será possível desconstruir seus mais arraigados preconceitos, tarefa primeira, precípua e indispensável para a edificação do contexto social adequado para que o saber humano se desenvolva. Eis que também a instrução pública de Condorcet, assim como a educação

proposta por Rousseau, assume um papel preventivo e de correção daquela espécie de educação que está posta, seja pela História da desigualdade, seja pelos resquícios de uma ignorância ancestral.

Condorcet, contudo, não admite (algo presente nas propostas políticas de Rousseau) que, para qualquer finalidade política, seja tolhido dos homens o seu direito de “conhecer todas as verdades [que dizem respeito aos seus interesses. Também defende] que nenhum dos poderes por eles mesmos estabelecidos sobre si pode ter o direito de esconder-lhes alguma” (id, 1922, p. 137).

Desse modo, podemos notar o quão distintas tornam-se as cores da política concreta à Rousseau e à Condorcet, a partir desta simples discordância entre ambos os autores, ou seja, nos exemplos de sábia política dados por Rousseau, governo e legislador, por vezes, controlam o que poderá chegar aos olhos do cidadão comum, com vistas a uma ordem social mais harmoniosa e propensa à liberdade civil, enquanto para Condorcet isto seria mais do que tratar a liberdade somente como um fim, e não como um meio, seria a própria negação daquilo para o que se almeja caminhar: a liberdade.

Assim como Rousseau, Condorcet define liberdade como autonomia e, apesar de ambos entenderem este último conceito de modo distinto, o que mais os difere neste ponto é o fato de que, para Condorcet, não há contexto, conjuntura ou singularidades que justifiquem, por assim dizer, a não efetivação imediata da liberdade como valor institucional.

Em outras palavras, enquanto para Rousseau – dependendo de um sem número de fatores particulares, que em determinado local instaurou a servidão – existem caminhos, lentos e graduais, que podem reconduzir um povo à liberdade; para Condorcet, contudo, se a liberdade não fizer parte intrinsecamente deste caminho, ele jamais conduzirá o homem senão à servidão e à miséria, talvez até maiores daquelas de

onde saiu, pois, para o autor francês, não se pode almejar a emancipação por meio da difusão de vergonhosos preconceitos.

Condorcet posiciona-se, neste ponto, totalmente contra aquilo que propôs Rousseau, bem como o que veio a se constituir mais tarde como a proposta política de Augusto Comte. O filósofo girondino contesta, desse modo, tanto qualquer relativização dos direitos do homem, quanto a aceitação de uma forma de organização política menos perfeita, em virtude de vicissitudes diversas, como pela

extensão do território, pela temperatura do clima, pelo caráter nacional, pela riqueza do povo, pelo grau de perfeição do comércio e da indústria; [Condorcet, sobretudo, contesta, a partir disso,] partilhar, com desigualdade, esses mesmos direitos entre diversas classes de homens, atribuí-los ao nascimento, à riqueza, à profissão, e criar assim interesses contrários, poderes opostos, para em seguida estabelecer entre eles um equilíbrio que apenas essas instituições tornaram necessário, e que nem mesmo corrige suas influências perigosas (id, 1993 p. 137).

Todavia, Condorcet, como dito, não deixa de reconhecer a contribuição de Rousseau – e dos demais *publicistas* de seu tempo – como um enorme feito para a humanidade na busca por sua emancipação e dignidade, posto que os costumes, segundo Condorcet, suavizaram-se na modernidade por razões bastante identificáveis:

- 1) “influência do espírito de comércio e de indústria, inimigo das violências e dos distúrbios que fazem a riqueza fugir”;
- 2) o horror diante das barbáries do antigo regime; horror este, adquirido devido à
- 3) disseminação mais completa e cultivo mais permanente, intenso e adequado daquelas idéias filosóficas de igualdade, liberdade e humanidade (idéias que Rousseau analisou, segundo Condorcet, com uma pertinência nunca antes vista).

Interessante notar que, todo este progresso moral e institucional tem a História da Filosofia como o seu principal motor:

após longos erros, depois de extraviar-se em teorias incompletas ou vagas, enfim os publicistas conseguiram conhecer os verdadeiros direitos do homem, conseguiram deduzi-los desta única verdade: que ele é um ser sensível, capaz de formar raciocínios e de adquirir idéias morais (id, 1922, p. 135).

Na sociedade instruída projetada por Condorcet, como haveria constante rotatividade na assembléia dos deputados, estes não poderiam se apossar individualmente desse poder; ou estendê-lo em seu próprio benefício ou no de particulares. Como o tempo em que o exerceriam é pequeno e estipulado por lei, o arbítrio, mesmo ainda existindo, teria menos força e seria constantemente vigiado e denunciado pelas sociedades de sábios e pelos amigos da verdade⁷⁰. Para Condorcet, há ainda o motivo segundo o qual os deputados, não recebendo pagamento, não poderiam almejar tais cargos almejando os cofres públicos para o benefício pessoal, como faziam as cortes e mesmo ministérios do – imemorial – período monárquico.

O próprio poder que exerceriam seria delimitado pela lei e, por mais que eles próprios fossem os autores destas leis, Condorcet acredita que o fato de o cargo de deputado ser eletivo, unido à instrução geral dos homens, bastaria para afastar progressivamente da assembléia nacional aqueles que atuaram mal. Assim, Condorcet considera, principalmente após o período constitucional e a já mencionada traição do rei Luís XVI, que o poder legislativo é aquele que melhor pode defender os interesses do povo; e que recorrer à monarquia na França seria um verdadeiro retrocesso.

A constituição emergiria, então, do esforço coletivo daqueles homens que o povo considerou os melhores para defender os interesses de todos e promover um progresso real, com a colaboração e a fiscalização dos demais sábios. Destarte, o texto constitucional não concerniria em um sistema, de um filósofo em particular; Condorcet, fiel aos princípios do *Círculo Social*, acredita no poder das luzes públicas e na emulação

⁷⁰ Condorcet intitulava-se como um *amigo da verdade*, pois participava das atividades – leitura e debates políticos – de um grupo chamado *Círculo Social*, cujos integrantes adotavam esta alcunha.

que experimentam os homens das letras, quando chamados a colaborar com o progresso de seu país.

Desse modo, a política particular e os interesses particulares dos ocupantes do governo ou de qualquer autoridade pública não terão o direito nem os meios de impedir o desenvolvimento de novas verdades, porventura contrárias a eles; o que não passa da aplicação do princípio segundo o qual nenhum interesse particular deve sobrepor-se ao interesse comum, que deriva, por sua vez, daquele acerca da igualdade geral entre os homens.

Esclarecimento, mérito e progresso caminhariam juntos no exercício da política em sua esfera institucional; mas este preceito de qualificação da política estender-se-ia, para Condorcet, muito além do conjunto dos administradores públicos, abarcando todos os cidadãos, cuja relação com a vida política deverá estar plena de autonomia intelectual, baseada nos conhecimentos necessários para tanto e, enfim, imersa em um ambiente reflexivo e de análises qualificadas.

Vemos que Condorcet não é comedido em suas esperanças. Como um verdadeiro militante do esclarecimento humano, sustenta que um legítimo defensor desta causa jamais poderia se contentar com uma relação pouco racional dos cidadãos com os regulamentos civis, e acreditar que basta a um povo cultivar um *sistema de organização social*, como se fosse o único correto, ou mesmo o único possível.

Contra essa espécie de cidadania dogmática (e, portanto, para Condorcet, contraditória) o filósofo francês defende que diferentes propostas, enquanto *combinações diversas* de ordenamento civil, devam ser apresentadas, não “ao entusiasmo ou ao preconceito”, mas à razão esclarecida dos cidadãos, para que haja verdadeiramente o direito de escolha. O desafio, destarte, é que exista

conjuntamente a submissão voluntária às leis e o ensino dos meios de corrigir os seus defeitos e de retificar os seus erros, sem que a liberdade de opiniões prejudique a ordem pública, sem que o respeito pelas leis encarcere o espírito nem detenha o progresso dos conhecimentos ou consagre erros (apud Boto, 2003, p. 750).

É preciso distinguir, portanto, a aprovação da razão à lei da submissão e apoio exterior, “que o cidadão também lhe deve”. Esta submissão exterior, contudo, não basta, pois apenas a consciência da necessidade moral de se acatar as normas legítimas pode convencer o cidadão a obedecê-las quando ninguém o vigia; quando a punição por não fazê-lo não o espreita. Eis que no universo condorcetiano o cumprimento dos deveres figura como razão tão forte – embora bem menos recorrente – quanto o gozo dos direitos para sublinhar a importância política do esclarecimento (Condorcet, 1922, p. 152).

Contudo, devido à importância que o conceito de liberdade tem no bojo de sua obra, não é de espantar que Condorcet demonstre severa dificuldade para ceder a alguns argumentos que buscam estipular balizas ao livre exercício das ciências e das artes. Sobre, por exemplo, a questão (setecentista) acerca da função social (educativa e moralizante) do teatro, de seu poder de corrupção dos costumes, e da conseqüente liberdade de que o mesmo poderá ou não gozar, Condorcet, rejeitando os argumentos rousseauianos favoráveis à proibição do mesmo (em certos contextos), adere ao argumento de D’Alembert⁷¹, segundo o qual o teatro deve ser livre, mas observado pelo poder público para que não fira os seus interesses.

O teatro deve ser absolutamente livre. Fez-se dele um meio de ameaçar os direitos dos cidadãos? É um delito que se deve reprimir, e a possibilidade de abusar da liberdade não dá o direito de constrangê-la. Adotai o princípio contrário, e não restará nada de livre a não ser pela indulgência arbitrária do legislador, pois não há nada que, nas mãos de um homem perverso, não possa se tornar um instrumento de crime (id, 2008, p. 192).

⁷¹ Argumentos expressos no verbere *Genebra* da *Enciclopédia* e na *Carta a Rousseau*. Este último escrito responde uma carta aberta de Rousseau, a *Carta a D’Alembert*, que, por sua vez, é a réplica aos argumentos que D’Alembert houvera exposto naquele verbete sobre Genebra (cidade natal de Rousseau), favoráveis à instalação de um teatro público nesta cidade.

Salta aos olhos a disposição liberalizante de Condorcet em todas as questões que remetem às funções do Estado e ao campo de atuação que este deve permitir ao indivíduo e às instituições em seus exercícios de criação e de pesquisa. Esta disposição é sublinhada com traços ainda mais fortes quando a contrastamos com as de Rousseau e mesmo com as de Diderot. Estes últimos preocupam-se muito mais freqüentemente em proteger o Estado e a ordem pública dos abusos dos indivíduos, enquanto Condorcet demonstra preocupar-se bem mais com as investidas que o Estado possa ter para tolher aquela liberdade de criar, de expressar-se e de conhecer.

Para as demais artes – como o desenho e a música – Condorcet concede que haja alguma censura. Entretanto, é preciso notar que o filósofo girondino a autoriza em uma pequena medida, e o faz em uma argumentação na qual defende o não banimento total das artes; e é justamente contra esta solução radical que ele as defende, asseverando que “não resta senão a um legislador justo e sábio dirigir [...] tornar útil o que não pode ser impedido sem injustiça” (id, *ibid*, p. 230).

Assim, para Condorcet, é tão-somente por meio de uma liberdade plena e constante que o entusiasmo pode ser dirigido pela razão – esta, vista como componente fundamental dos avanços políticos e sociais, pois, prescindindo deste guia, mesmo com as melhores e mais libertárias intenções, o entusiasmo terminaria por promover apenas uma reformulação das práticas autoritárias e condenáveis, sob a ilusão da tirania camuflada⁷². Somente respirando os ares da liberdade a razão colaborará para que o

⁷² Tirania da qual Condorcet, inclusive, viria a se tornar uma vítima, por rebelar-se contra ela; tal como Rodison Santos descreve pormenorizadamente: “em 1793, a Convenção Nacional da França havia condenado à morte Luís XVI e, no período de transição da monarquia para a república, uma nova constituição tornava-se imprescindível. O projeto de constituição proposto por Condorcet, no qual trabalhara durante cerca de quatro anos, junto com sete deputados, entre eles Thomas Paine e Seyès, fora preterido em favor de um outro, elaborado em somente uma semana, por seis deputados anteriormente nomeados pelo Comitê de Salvação Pública. Condorcet se sente traído após haver envidado tantos esforços para apresentar à França uma constituição que, segundo ele, fundaria a República conforme a razão, dentro dos princípios da liberdade e da igualdade. O então deputado-filósofo se pronuncia e publica um texto de protesto no qual demonstra sua divergência em relação à constituição aprovada e adverte o povo sobre os perigos que ela encerra. Condorcet critica a nova constituição ao afirmar ser ela o

cumprimento das leis seja acompanhado de consciência crítica e os homens poderão, enfim, libertar-se das garras de uma tutela que os infantiliza e embrutece.

Condorcet acredita, ademais, que os desenvolvimentos provocados pelo avanço moderno das letras e dos saberes farão com que os governos de todo o mundo sintam que a guerra e imperialismo são não somente desnecessários, mas bastante prejudiciais para as nações que recorrem a este empreendimento com vistas nos lucros do espólio. Condorcet sustenta que tais prejuízos deste empreendimento são sempre prejudiciais inclusive do ponto de vista econômico e comercial, pois “não se tem necessidade de ser senhor de um país para com ele comerciar” (id, *ibid*, p. 221).

Apesar dessa sua postura liberal e favorável à paz entre as nações; apesar de seu receio frente ao entusiasmo e às multidões, Condorcet declara peremptoriamente que todo e qualquer povo tem direito de fazer sua revolução contra a tirania e a opressão, e que este é um direito oriundo de sua soberania. Esta, entretanto, não torna legítimo, por interesse, fomentar a tirania nos Estados estrangeiros, ou seja, Condorcet trata como vergonhosa contradição para um Estado promover relações injustas em outros povos, que não são admitidas dentro dos domínios de seu território.

Condorcet critica inclusive a convivência dos Estados – que no século das luzes se proclamavam livres e constitucionais – com o tráfico de seres humanos escravizados ou massacrados por conquistadores (almejando inclusive participação nesses lucros vergonhosos), tão bárbaros quanto violentos e gananciosos; conquistadores, não obstante, frequentemente patrocinados por aqueles Estados⁷³.

fruto do interesse de um grupo particular (referindo-se implicitamente ao Comitê de Salvação Pública), em detrimento do interesse de toda a nação. O panfleto escrito com este propósito – *Advertência aos franceses sobre a nova Constituição* foi veemente o bastante para que um deputado chamado Chabot considerasse Condorcet como um traidor da pátria. O filósofo foi então condenado à prisão. Logo depois, tornou-se um fugitivo. [...] Em 28 de março de 1794 ao ser encontrado, foi mandado para a prisão, onde morreu no dia seguinte, em condições até hoje pouco esclarecidas. Não se sabe se foi suicídio ou assassinato” (Santos, 2009, 194 e 195).

⁷³ A crítica de Condorcet dirige-se, nomeadamente, à Inglaterra e à própria França.

O que aconteceria se [o poder público], desviado por traficantes avaros que crêem que é permitido vender ou comprar homens, enganado por colonizadores bárbaros que não dão nenhum valor ao sangue ou às lágrimas de seus irmãos, desde que possam convertê-los em ouro, e dominado por hipócritas vis, consagrasse, por meio de uma contradição vergonhosa, a violação mais aberta dos direitos que ele mesmo estabeleceu? (id, ibid, p. 222)

Assim, Condorcet sustenta que a França, país que ousou romper suas primeiras correntes, jamais deverá utilizar nem a força nem a sedução para, em um país estrangeiro, colaborar com a execução de uma vontade alheia à do povo. Por isso, se determinado povo não reconhece aqueles que se apresentam como seus chefes ou as próprias leis que lhes são impostas, tampouco a República da França deve fazê-lo; o que, na prática, concerniria em um esforço para favorecer a internacionalização dos princípios e valores conquistados na Revolução Francesa.

Entretanto, mesmo tendo criado sua identidade como filósofo revolucionário, “Condorcet jamais escondeu o seu medo da multidão” na cena política; e, muito embora contrário às *mudanças bruscas*, propõe um *reformismo radical*. Seu *medo da multidão* decorre de sua convicção declarada de que a política deve ser uma atividade do domínio da razão e não das emoções; de que a Política é uma ciência, se não exata, suscetível pelo menos de uma precisão muito grande, desde que empreendida com o rigor e com a responsabilidade devidos; de que, enfim, os atores políticos das grandes e decisivas mudanças sociais deverão ser homens instruídos e não apenas homens com boa vontade (Boto, 1996, p. 143).

Por isso, segundo Condorcet, aqueles que pretendem lucrar com a imposição de um poder arbitrário – e com a ignorância, sua causa maior – colocam-se, em toda a História, como inimigos da difusão das luzes e do livre pensamento. Todavia, enquanto um país não puder ser esclarecido, “é um dever para aqueles que receberam uma razão forte, uma alma corajosa, defender o povo da ilusão”. Não é por outro motivo que todo tirano direciona suas forças contra estes homens que defendem o esclarecimento e a

liberdade (Condorcet, 2008, p. 217).

Além daquele dever de *defender o povo*, o *sentimento da igualdade natural* em tempos de ignorância só pode despertar em alguns indivíduos que atingem uma “consciência profunda da verdade, uma das mais doces recompensas daqueles que se dedicam a procurá-la”. Eis mais uma associação realizada por Condorcet entre instrução e virtude (id, *ibid*, p. 111).

Dessa maneira, entre outras coisas, a instrução demonstraria (e não pregaria, segundo Condorcet) como o regime representativo é necessário para o Estado republicano moderno e de como a confiança pública é o único ponto “sobre o qual se apóia toda Constituição representativa”. Esta confiança é sustentada pelo mérito individual daqueles que são eleitos (bem como por sua conduta moral), mas também pela legitimidade e eficiência das instituições. Esta legitimidade baseia-se, por sua vez, no respeito pelos direitos fundamentais do homem (pela capacidade e disposição do Estado de garanti-los), bem como pela efetivação da vontade da maioria (id, 1922, p. 150).

Assim como Rousseau, Condorcet acredita que o voto da maioria só perde a sua legitimidade – no exercício da deliberação que valha por e para todos – quando a decisão desta maioria atenta contra a liberdade do indivíduo. Apesar de Rousseau não usar, como Condorcet o faz, a expressão *direito individual*, este é um dos sentidos daquilo que ele chama de violação das *cláusulas do contrato*. “Tais são [diz Condorcet], ao mesmo tempo, os direitos da maioria sobre a sociedade ou sobre os seus membros, e os limites desses direitos” (id, 1993, p. 136).

Condorcet concorda com Rousseau sobre os princípios fundamentais do direito político, bem como com a sua primeira consequência: que a única razão pela qual o homem pode viver – de modo justo – em sociedade é a garantia de seus direitos. “Esses princípios [...] aos quais Locke ligou a autoridade de seu nome, foram desenvolvidos

depois por Rousseau, com mais precisão, extensão e força, e ele mereceu a glória de colocá-los entre essas verdades que não é mais permitido nem esquecer nem combater” (id, *ibid*, p. 137).

Assim, Condorcet corrobora com Rousseau também quando contesta frontalmente o argumento segundo o qual o povo precisaria do consentimento de seus governantes para destituir-lhes ou alterar a forma de governo – negação de direito fundamental que, em termos rousseauianos, seria nomeado como uma usurpação da soberania. O filósofo deputado, por sua vez, discorda ainda desta opinião

menos servil, mas não menos absurda, que prendia um povo às formas de constituição uma vez estabelecidas, como se o direito de mudá-las não fosse a primeira garantia de todos os outros; como se as instituições humanas, necessariamente defeituosas e suscetíveis de uma nova perfeição à medida que os homens se esclarecem, pudessem ser condenadas a uma duração eterna (id, *ibid*, p. 136).

Condorcet manifesta-se contrário também a dividir os homens em duas raças, uma destinada a governar, outra a obedecer – divisão que o século XVIII, com Rousseau, por exemplo, imputou a Aristóteles; e que não havia sido ainda extirpada do imaginário político daquela época. Tampouco trata como uma espécie de fatalismo a corrupção e o individualismo de quem quer que venha a ocupar os cargos governamentais, mas antes como uma tendência a ser vigiada pela sociedade (sobretudo pelos sábios); tendência que, em tempos carentes de uma instrução geral da população, continuará a assolar mesmo as mais bem ordenadas democracias; contaminando, assim, o exercício de um poder (estatal), que, presume Condorcet, o progresso tornará dispensável e obsoleto:

a verdade é, por conseguinte, ao mesmo tempo inimiga do poder e dos que o exercem. Quanto mais ela se difunde, menos estes podem esperar enganar os homens. Quanto mais ela adquire força, menos as sociedades têm necessidade de serem governadas (id, 2008, p. 247).

A primeira marca da postura liberal de Condorcet em seu projeto de instrução pública está no fato de a mesma não ser obrigatória. O autor propõe uma escola gratuita em todos os níveis, mas em nenhum deles obrigatória. A defesa deste ponto – da não obrigatoriedade – em Condorcet não se segue das dificuldades estruturais e de falta de recursos que a instrução pública nacional de início enfrentaria (seja para fazer valer aquela obrigatoriedade, seja para atender a demanda de alunos, que com ela aumentaria), posto que Condorcet em momento algum estabelece como perspectiva para o futuro abolir a não obrigatoriedade, após a superação destas hipotéticas dificuldades.

A decisão de Condorcet pela não obrigatoriedade deve-se antes, como dito, à convicção de que o Estado não deve ter o direito de impor uma instrução, por mais excelente que ela seja, nem aos cidadãos, nem aos filhos destes. Assim, para Condorcet, a instrução pública configura-se como um direito, mas não como um dever do cidadão. Neste ponto, na política condorcetiana, o dever é tão-somente do Estado: dever de garantir ao povo as condições para o pleno gozo dos seus direitos, sendo a instrução a primeira e mais fundamental daquelas condições.

Além de a instrução pública não ser obrigatória, nada nela, nem mesmo o conteúdo da constituição ou das declarações dos direitos do homem, será apresentado “a nenhuma classe de cidadãos como taboas descidas do céu, que é preciso adorar e crer”, pois na semântica condorcetiana aprender está longe de significar uma atitude meramente passiva (id 1922, p. 134).

Os pretensos sábios que confundem o ensino com a pregação de pretensos conhecimentos imutáveis subestimam a razão do homem comum; em nada se distinguem dos mais extravagantes fanáticos, pois, questiona-os Condorcet: “por qual prerrogativa gozam dessa infalibilidade que lhes permite dar sua opinião como regra para o espírito de outrem?” Não atentar para esta questão, não reconhecê-la em suas

práticas, significa “seduzir os homens em vez de esclarecê-los [...] é autorizar, é consagrar todas as loucuras do entusiasmo, todas as astúcias do proselitismo” (id, 2008, p. 56).

Além de não visar o doutrinamento de seus alunos, a escola condorcetiana gozaria de liberdade de opinião, inclusive no que se refere às questões políticas. Pela mesma razão que defende a liberdade religiosa Condorcet coloca-se a favor da liberdade de opinião – não só dentro das escolas, mas em toda a sociedade.

Esta razão prende-se à convicção de que apenas uma espécie de opinião oficial, permitida e promovida pelo Estado, que reprimiria todas as outras, poderia constituir um verdadeiro desserviço à liberdade e ao progresso, uma vez que somente o Estado (autoritário, diríamos hoje) teria o poder de cercear o livre confronto entre as diferentes idéias, agindo de forma tirânica e inibidora do progresso das mesmas, pois “um poder que impedisse de ensinar uma opinião contrária à que serviu de fundamento às leis estabelecidas atacaria diretamente a liberdade de pensar e contradiria, enfim, toda a instituição social”; enquanto opiniões particulares, ainda que equivocadas, encontrariam em toda parte um ambiente heterogêneo de idéias, disposto a combater e problematizar as primeiras. (id, 1922, p. 190).

O abuso da total independência que teria o ensino público não pode assustar a república e a ordem legítima, pois, além de ser contrabalançado pelo ambiente de heterogeneidade de opiniões, tal abuso, se ganhasse uma força improvável, seria corrigido pelo poder legislativo (e tão-somente por ele). Ademais, o ensino público contaria com a opinião esclarecida das sociedades sábias; o que, na ótica condorcetiana, será sempre garantia de orientação ponderada e, no mais das vezes, acertada para a educação.

Notamos, assim, que, se para Condorcet o conteúdo das idéias é compreendido como decisivo para o fomento e evolução das mesmas; o processo do livre debate entre

elas pode ser considerado tão importante quanto aquele conteúdo, numa relação de dependência e aperfeiçoamento mútuos. Nessa mesma linha de pensamento e de proposta, Condorcet defende que a instrução pública jamais deve ser exclusiva e que, não podendo abarcar toda a imensidão do conhecimento, e tendo que, portanto, restringir-se ao que é de maior utilidade individual e social, o ensino privado, longe de ter sua liberdade cerceada, deve ser incentivado, porque os seus mestres serão, “na verdade, o meio de corrigir os meios da instrução estabelecida, de compensar sua imperfeição, de apoiar o zelo dos mestres pela concorrência, de submeter o poder público à censura da razão de homens esclarecidos” (id, 2008, p. 114).

Assim, mestres que lecionam aulas privadas poderiam fazê-lo, não só nos lares, mas também nas salas públicas; local da sociedade condorcetiana que seria o verdadeiro promotor da única censura considerada salutar por Condorcet, e que emerge, não do aparato repressor do Estado, mas da razão individual e do espírito público, isto é, a única censura bem vista por Condorcet não consiste propriamente em uma verdadeira censura (pois não disporia do uso da força), mas em uma reprovação e denúncia, vinda do cidadão esclarecido em direção às iniciativas estatais consideradas errôneas.

Segundo Condorcet, a única política realmente útil que o Estado pode ter consiste em garantir os direitos que cada um tem por natureza; o que, em outras palavras, significa que para o autor somente este tipo de política justifica, não apenas a ação do Estado, mas a sua própria existência. Eis o modo condorcetiano de defender um novo sentido e uma nova função para esta instituição (o Estado); ressignificação que, como dito, ergue-se como marca distintiva de uma época e de uma corrente de pensamento: o Iluminismo.

Assim, é do maior interesse desse mesmo Estado não oprimir a total liberdade dos cidadãos em dispor de suas faculdades e de suas riquezas, sobretudo quando

empregadas para o próprio esclarecimento e aperfeiçoamento, fazendo-se uso, destarte, de uma instrução privada. Esta adquire, desse modo, um caráter de utilidade pública; não porque substitua ou desonere a instrução pública da educação das crianças abastadas, mas porque a completa e a auxilia, pois, além de cultivar a instrução e o aperfeiçoamento do espírito no seio da sociedade, tais colégios obrigariam as escolas públicas a manter-se ao menos no nível destes colégios privados.

Condorcet defende, assim, absoluta liberdade não somente para o ensino, mas também para a pesquisa, pois “o gênio quer ser livre, toda servidão o extenua” (id, ibid, p. 144). Mais do que esta liberdade integral, o autor advoga pela necessidade de uma *política científica*, isto é, de investimentos e iniciativas estatais em prol daqueles que buscam novas descobertas; e que já demonstraram talento e vocação para esta busca. Tais investimentos e iniciativas devem, sugere Condorcet, desembocar no fortalecimento – e mesmo em uma espécie de estatização – das sociedades científicas autônomas e já consagradas (Souza, 2001).

Assim, podemos concluir que a autonomia ou liberdade, enquanto fim a ser perseguido para a formação do cidadão, liga-se fundamental e estritamente às seguintes posturas de Condorcet, acima examinadas: 1) a defesa de que tanto a constituição quanto a instrução devem viabilizar para o homem comum, não o que o autor chama de *religião política*, mas uma visão crítica e independente diante dos assuntos de *Política* (que inclusive ocupam grande e destacado espaço entre as matérias que Condorcet pretende que sejam ensinadas); e 2) a distinção de consciência e entusiasmo, ou ufanismo, na medida em que, como dito, o filósofo das luzes sustenta que “o fim da instrução não é fazer que os homens admirem uma legislação pronta, mas torná-los capazes de avaliá-la e corrigi-la” (Condorcet, 2008, p. 53).

Para além da escolha esclarecida de seus próprios representantes, por parte dos

cidadãos, Condorcet lança-nos a questão: o que seria, pois, senão mera formalidade, a lei que garante a todos os cidadãos o direito de serem eleitos para os cargos públicos se a imensa maioria deles – não podendo contar sequer com os rudimentos de qualquer instrução – carecesse das condições mínimas para exercer aqueles cargos?

Por isso, como mencionamos, quando Condorcet declara que a função do primeiro e segundo estágios da instrução – aqueles que seriam estendidos a todos – é tornar absolutamente todos os cidadãos aptos a exercer os cargos públicos – inclusive os eletivos – e as funções públicas, o filósofo e partidário da Revolução não pretende senão viabilizar a democracia, transcender o âmbito meramente formal; torná-la, enfim, uma realidade entre os homens.

2. A instituição do progresso – instrução para a política

Durante muito tempo considerei que estas idéias eram sonhos que só se realizariam em um futuro indeterminado, num mundo no qual eu não mais existiria. Um feliz acontecimento abriu, de repente, uma carreira imensa às esperanças do gênero humano; um só instante colocou um século de distância entre o homem de hoje e o de amanhã (id, *ibid*, p. 258).

Em seu livro *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*, Carlota Boto conclui que o discurso pedagógico da revolução rejeita a *herança da ilustração*, na medida em que radicaliza o alcance que, por dever seu, o Estado deve dar à instrução, levando-a a toda a população do país, através do advento da instituição da escola estatal moderna, que assim começa a dar os primeiros passos, rumo à real universalização do ensino (Boto, 1996).

Algo que pode explicar tal discrepância é, como mencionado, a exuberante mudança de perspectiva trazida pelo fenômeno político que constituiu o acontecimento

revolucionário, posto que os chamados iluministas (anteriores à revolução de 1789) não poderiam, sem o imaginário inteiramente novo criado por tal evento político e social, sequer vislumbrar projetos de semelhante extensão e com tal caráter universalizante.

Condorcet, por sua vez, situa-se no bojo desta mudança de perspectiva, pois seu empenho e suas esperanças relacionados à ação do Estado em um projeto educacional inédito e de grande porte coincidem, em sua biografia, cronológica e diretamente com as mudanças de paradigma realizadas, segundo o autor, pelo maior acontecimento político de todos os tempos.

Nessa medida, Condorcet configura-se, a um só tempo, como *herdeiro das luzes* e como aquele que, neste passo, rejeita parte de seu ideário. Herdeiro, portanto, na medida em que grande parte de seu projeto de instrução pública é declaradamente inspirado no espírito das luzes e naquilo que considera serem seus avanços decisivos; e contrário a tal herança, na medida em que rejeita tanto a amplitude limitada das propostas educacionais anteriores, quanto o teor pouco libertário das mesmas, em comparação com a sua própria proposta.

Desse modo, Condorcet interpreta este *feliz acontecimento* como um primeiro e fundamental passo para a libertação humana: primeiro porque incompleto; e fundamental porque necessário para a realização dos demais. Estes, destarte, só poderão ser dados com o auxílio da instrução pública nacional – constituindo a instituição da mesma quiçá o mais decisivo de todos os passos no caminho da liberdade, pois, sustenta Condorcet: é tão-somente com o aperfeiçoamento geral dos homens, provocado pela instrução pública, que, numa *terceira geração*, “a revolução poderá completar-se” (Condorcet, 2008, p. 199).

2.1. A Instrução Pública e seus benefícios à sociedade e ao progresso

Em uma palavra, sem instrução nacional gratuita para todos os graus, qualquer que seja a combinação que se escolha, teremos ignorância geral ou desigualdade. Teremos sábios, filósofos e políticos ilustrados; mas a massa do povo conservará os erros e em meio ao brilho das luzes seremos governados pelos preconceitos (id, 1922, 208, nota).

Para Condorcet um projeto democrático torna-se impensável sem que o Estado estabeleça uma instrução pública para os cidadãos, pois estes, para autor, adquirem em um regime democrático – ainda que representativo⁷⁴ – o direito e o dever de atuarem como sujeitos individualmente independentes nos processos políticos do Estado.

Desse modo, Condorcet sustenta que a democracia, diferentemente dos regimes arbitrários, depende da idéia de autonomia intelectual; esta da instrução dos indivíduos; e esta última, por sua vez, de uma instrução pública nacional. Sem isso – ou seja, com *ignorância geral ou desigualdade* – o governo democrático rapidamente pereceria, pois, segundo Condorcet, a liberdade (política) pouco duraria sem a instrução; uma vez que seus procedimentos, transformando-se logo em encenação vazia e sem sentido, e não tendo, por outro lado, quem os defendesse, seriam rapidamente descartados.

Assim, Condorcet defende que todos os cidadãos tenham acesso, de início, a pelo menos uma instrução mínima. No que diz respeito à instrução política, por exemplo, os trabalhadores, que poderão dedicar menos tempo para instruir-se, poderiam contar com uma instrução que ofereceria

a exposição de uma declaração de direitos mais simples, que esteja tão ao alcance dos alunos quanto for possível. Desta declaração se deduziria a de seus deveres, que consistem em respeitar no outro os mesmos direitos que sentem lhes pertencer (id, 2008, p. 94).

⁷⁴ Ao contrário do que pensa Rousseau, para Condorcet apenas a democracia representativa pode fazer com que a vontade do povo verdadeiramente seja o Estado.

Esta exposição, bem como toda a instrução política, seria simples e rápida, mas consistente, acredita Condorcet, pois se concentrariam no que há de essencial no direito político de todos os homens, em suas razões fundamentais, fundadas nas idéias de igualdade e reciprocidade. Por isso mesmo, a instrução política em todos os níveis também colaboraria com a revisão constitucional⁷⁵ – no nível básico, serviria preponderantemente para proteger os homens de serem enganados por mudanças nocivas travestidas de avanços; e, nos níveis superiores, promoveria uma iluminação fecunda sobre a matéria política, favorecendo o contínuo aperfeiçoamento da legislação.

Este progresso na teoria e na prática da política consistiria, para Condorcet, em mais um benefício direto da instrução pública para o Estado, pois, enquanto Rousseau zela pela antigüidade das leis e pela adesão do cidadão às mesmas por meio do sentimento e dos costumes, Condorcet defende uma relação racional – através da instrução e das *ciências políticas*⁷⁶ – entre o homem e a lei que o rege. Por isso, vemos que não é sem razão que Condorcet louva a nova ordem criada pela revolução, pois, por mais imperfeições que a constituição francesa de então pudesse apresentar, não deu

a nenhuma lei uma irrevogabilidade de mais de dez anos. Quis, pois, que os princípios de todas as leis fossem discutidos e que todas as teorias políticas pudessem ser ensinadas e combatidas; que nenhum sistema de organização social fosse oferecido ao entusiasmo nem aos preconceitos como objeto de um culto supersticioso, mas que todos fossem apresentados à razão como combinações diversas entre as quais se tem o direito de escolher (id, 1922, p. 193).

A lei, defende Condorcet, deve ser a todo custo dessacralizada, para poder ser continuamente aperfeiçoada. Entretanto, sem a instrução política necessária (tanto para

⁷⁵ “A idéia de revisão constitucional, por exemplo, é de sua autoria [isto é, da autoria de Condorcet]; idéia consonante à sua compreensão de que o progresso do conhecimento sobre os homens e as coisas exige que, periodicamente, as leis sejam revisadas, em direção ao aperfeiçoamento coletivo do povo” (Boto, 2003, p. 740).

⁷⁶ Entre elas a *Matemática Social*. Mostramos acima que a *Matemática Social* consiste, para Condorcet, em uma ciência, até então inexistente, mas da qual o autor, segundo ele mesmo, descobriu a necessidade e, mesmo, deixou-a em um estágio embrionário, sobretudo pela composição de obras tais como *Economie Politique e Politique* e *Sur lês Elections*.

aquela dessacralização, quanto para este aperfeiçoamento), os homens poderão ser facilmente manipulados nos processos de alterações legais – qual “instrumentos dóceis, que seriam disputados por mãos hábeis” – e seu direito de ser representado só existiria para consagrar sua desgraça e manipulação (id, ibid, p. 159). Além disso, a instrução nas *ciências políticas* previne, segundo Condorcet, contra a ortodoxia e, por isso mesmo, dá segurança à liberdade, uma vez que não basta os cidadãos estarem ligados à constituição do país apenas pelo “hábito, pela imaginação e pelo sentimento” (Boto, 2003, p. 750).

Esta insuficiência decorre da necessidade que a melhor constituição teria de aperfeiçoar-se continuamente e, para tanto, de contar com cidadãos capazes de auxiliar este aperfeiçoamento, ou mesmo de identificá-lo e escolhê-lo; necessidade que, por sua vez, decorre da noção de progresso defendida por Condorcet. “Como observa Cahen⁷⁷: Condorcet quer que o mestre ensine a constituição como um fato; e não [tal como queria, por exemplo, Talleyrand] como um dogma”. Este último propunha, assim, segundo Condorcet, uma espécie de *catecismo político*. Além disso, para Talleyrand a gratuidade deveria restringir-se ao ensino primário (id, 1996, 123, nota).

As leis, afirma Condorcet, precisam ser claras e claramente explicadas. Um governo equânime não somente as informa, nem muito menos as doutrina, mas instrui o povo sobre elas, ou seja, explora as razões profundas que sustentam aquelas leis, não subestimando o homem comum para o conhecimento e a reflexão acerca daquelas razões.

As boas leis, à luz de Condorcet, não são aquelas que se pretendem perpetuar, mas aquelas que cumprem uma tarefa provisória; que, por assim dizer, querem ser continuamente melhoradas; e que, por isso, criam e mantêm uma instrução pública, para que os homens reúnam as condições de melhorá-las. Assim, instalar-se-ia um ciclo,

⁷⁷ Trata-se de Leon Cahen; e a informação apontada por Carlota Boto no excerto citado encontra-se em seu livro: *Condorcet et la Révolution Française*, publicado em 1970.

deveras favorável ao progresso: boas leis estabelecem a instrução geral, que, por sua vez, fomenta leis cada vez melhores.

Mesmo as boas leis, como dito, podem, no entanto, tornar-se bastante falíveis, principalmente quando criadas em momentos de perturbação. Apesar de Condorcet aderir à Revolução Francesa, não deixa, todavia, de expor esta conclusão, pois observa a Inglaterra como um grande exemplo dos efeitos nocivos do entusiasmo na celebração de suas conquistas revolucionárias; o que culminou em um

respeito supersticioso pela constituição, por certas leis às quais se pensou atribuir a prosperidade nacional, [e em] um culto servil a algumas máximas consagradas pelo interesse das classes ricas [...] que torna quase impossível o aperfeiçoamento da constituição e das leis (Condorcet, 2008, p. 56).

Mesmo as virtudes cívicas, segundo Condorcet, seriam reforçadas pela instrução pública, pelo fomento, não só da moral arraçoada, mas também das ciências e principalmente pelo conhecimento da matéria política, pois, sem a independência da razão, sem o conhecimento dos princípios da justiça natural, dos direitos essenciais do homem (dos quais as boas leis não são senão o desenvolvimento ou as aplicações), o ardor pela liberdade será, para Condorcet, somente uma paixão e não uma virtude.

Um ponto interessante é observar que Condorcet faz tais previsões sobre as vantagens de uma instrução pública, ordenada e espalhada pela nação, sem contar com um referencial concreto, isto é, prescindindo de um exemplo histórico – de uma instrução pública baseada nos princípios da igualdade e da liberdade⁷⁸. Condorcet sustenta que, em quase todos os povos, para a maioria, persiste a ignorância em seu mais alto grau; maioria que, devido a tal carência de conhecimentos, torna-se presa fácil

⁷⁸ Apesar de as reformas pombalinas poderem ser vistas como criadoras do primeiro sistema de ensino estatal e laico do ocidente (e de terem ocorrido décadas antes da Revolução Francesa), jamais poderiam corresponder aos ideais de democracia, emancipação e universalização da educação que Condorcet afirma não existir em povo algum.

de charlatões, visto não poder defender ou mesmo distinguir seus interesses.

Dessa maneira, as previsões e esperanças de Condorcet – chamadas por Comte de *quiméricas*⁷⁹ – baseiam-se em sua firme convicção de que o pouco conhecimento (que será pela primeira vez ensinado em larga escala) é muito melhor do que o falso conhecimento – que até então vem sendo ensinado nas escolas. Estas, para Condorcet, difundem quase que tão-somente a superficialidade e a eloquência; e não é por outro motivo que Condorcet sente a necessidade de apresentar um conteúdo inovador para as escolas de todos os níveis: o estudo da política; base de uma educação republicana, austera e emancipatória. Eis de onde sairia o homem novo condorcetiano; ei-lo formado para o exercício pleno e autônomo de seus direitos.

A superioridade real, diz Condorcet, vem dos conhecimentos úteis; a vaidade dos fúteis. Esta é ainda mais nociva nas famílias pobres, porque conduz a um desprezo dos filhos pelos pais, que desconheciam os saberes do pedantismo. Condorcet não deixa de prever o resultado desastroso que teria a simples ampliação da educação posta no século VIII. Não se trata, portanto, de apenas estender o ensino instituído, mas de renová-lo, mudar o seu caráter, torná-lo democrático, republicano e, para Condorcet, a luz que iluminará todo um povo.

Sempre direcionada para esta finalidade emancipatória de participação independente dos cidadãos na vida política do Estado – que, por sua vez, manteria vias institucionais sólidas para tal participação – a instrução pública condorcetiana exerce um papel central em suas preocupações políticas porque a instrução humana em geral o exerce no seio de seu pensamento.

Assim, a argumentação de Condorcet sobre as vantagens da instrução dos homens é tão extensa quanto interessante. Extensa porque está presente em praticamente

⁷⁹ Comte, apesar de chamar Condorcet de seu *preceptor* (sobretudo devido ao *Esboço*), também o acusa de não “dar à política uma verdadeira teoria positiva” (Comte 1972).

toda a sua obra. Mesmo o *Esboço de um Quadro Histórico dos Progressos do Espírito Humano* não foge ao cerne dessa questão: tem ele como tema o *progresso*, mas não qualquer *progresso*; trata-se do progresso do *espírito*, que avança na medida em que adquire e acumula conhecimento. A partir desse ponto, a defesa que Condorcet encampa pela instrução pública faz-se interessante, em primeiro lugar, porque o mesmo julga ter descoberto na instrução o motor da História; e, em segundo lugar, porque este motor pode, com o incentivo estatal, ganhar uma potência jamais vista.

Imbuído nessa convicção, Condorcet esforça-se para convencer seus contemporâneos dos benefícios coletivos que se pode esperar de uma instrução pública. Diderot usa a expressão: *o gênio se faz sozinho*; Condorcet concorda com ele e com a consequência que extrai de tal afirmação (Diderot, 2000).

Essa consequência, contudo, longe de considerar a instrução geral inútil, enxerga nela a possibilidade de muito mais êxitos do que aqueles que podem ser esperados pelo aparecimento eventual e espontâneo de um pequeno número de homens, que se tornam sábios sozinhos, independentemente das iniciativas do Estado. Se não se pode assegurar, diz Condorcet, que dez homens na ciência fariam

dez vezes mais descobertas [ou iriam] dez vezes mais longe do que um deles sozinho [, também é certo que] os verdadeiros progressos das ciências não se limitam a avançar para a frente; consistem também em estender-se diante do mesmo ponto [...] e, deste ponto de vista, o número dessas descobertas secundárias traz um avanço real (Condorcet, 2008, p. 26),

pois as pequenas descobertas pontuais e práticas (ou mesmo o simples exercício da ciência) favorecem os grandes avanços gerais e de método.

A instrução pública descobriria muitos prodígios que, sem condições mínimas para o desenvolvimento dos seus talentos naturais (condições como, por exemplo, o aprendizado da leitura), atrofiar-se-iam na obscuridade da ignorância e da miséria. Os

próprios gênios que assim se formariam independentemente de qualquer política pública, sejam eles de qual área forem, em muito lucrariam com a instrução pública, por se tratar a ciência, segundo Condorcet, de um esforço social e cooperativo.

Para fomentar o progresso do espírito humano, são necessárias, pois, condições favoráveis, como o auxílio recíproco de um “número de inventores centuplicado”; e o único meio de promover todas as condições para tanto é através da instrução custeada pelo Estado. Entretanto, é necessário atentar que, justamente por não se poder pressupor condições favoráveis e êxitos fáceis em todos os indivíduos, que uma instrução pública faz-se necessária, pois aquilo que algum homem raro, “ativo, animado pelo desejo de saber ou pela necessidade de pensar faria por si mesmo, a instrução preparada para os homens deve fazer por todos” (id, ibid, p. 158).

Isto mesmo que a instrução pública fará por todos, criará uma cultura⁸⁰; uma espécie de cultura do esclarecimento, conforme a instrução é passada de geração para geração, facilitando os avanços das novas. Isso é bastante observável, sustenta Condorcet, pela dificuldade de povos que começam a instruir-se, mesmo quando gozam de *meios iguais de instrução*, em relação a outros povos que já fizeram os primeiros esforços rumo à civilização: “as gerações seguintes nascerão com uma facilidade maior para receber a instrução e mais aptidão para aproveitá-la” (id, ibid, p. 28).

Diríamos hoje (usando a terminologia da Biologia atual) que o fenótipo tem o poder de transformar-se em genótipo, segundo análise que Condorcet faz sobre o intelecto, pois, segundo o autor, “é natural que se creia que essa perfeição [dos *órgãos intelectuais*] não é independente do estado em que se encontram nas pessoas que nos transmitem a existência (id, ibid, p. 29)”.

⁸⁰ Muito embora Condorcet não se valha desse termo, acreditamos que expressa bem o que o autor sustenta neste passo.

A observação de raças de animais sujeitados ao homem parece ainda oferecer uma analogia favorável a essa opinião. A educação que se lhes dá não muda somente o seu tamanho, sua forma exterior, suas qualidades puramente físicas; ela parece influir sobre suas disposições naturais, sobre o caráter dessas diversas raças (id, ibid, p. 28).

Condorcet, entretanto, trata este argumento apenas como uma hipótese plausível e não faz mais do que apontá-la como mais um provável benefício da instrução geral. Temos que observar aqui, todavia, que, apesar de Condorcet chegar menos perto de proposições que selecionam atributos físicos mais propícios à aprendizagem do que, por exemplo, Rousseau no Livro I do *Emílio*⁸¹, este argumento enquadra-se perfeitamente como um primeiro passo para tais proposições.

Mais do que isso, tal argumento poderia inclusive comprometer a tese da igualdade natural, tão fundamental entre as premissas e para os intentos condorcetianos, uma vez que há, no próprio contexto da França setecentista, uma camada social, formada pelo primeiro e segundo estados, que por muitas gerações foi instruída, enquanto a realidade do terceiro estado sempre foi bem diversa.

Com base neste argumento a aristocracia francesa poderia reivindicar um motivo a mais para manter algumas políticas de privilégio; mas, nem a aristocracia encontrava mais respaldo suficiente para as suas razões (de classe), nem Condorcet esteve alguma vez perto de extrair conseqüências políticas de qualquer coisa que diferisse da igualdade em dignidade e direitos dos seres humanos.

Assim, a única maneira de o Estado cumprir seu dever e interesse de desenvolver e aproveitar todos os talentos para a sociedade e para as próprias pessoas que os detêm é promovendo uma política científica, como parte integrante da própria instrução pública, que, com isso, para desenvolver e aproveitar aqueles talentos, faria mais do que não abandonar as crianças pobres que os demonstrem ter em um grau

⁸¹ Tais considerações de Rousseau encontram-se nas páginas 34 e 35 da edição do *Emílio* que aqui usamos (Rousseau, 2004, p. 34-35).

extraordinário.

O esforço para não abandonar nenhum membro do Estado, no que tange a aquisição dos recursos mínimos para a razão, transcendendo os limites nacionais, atenderia, em última instância, a um interesse e a um fim da própria humanidade, pois consiste em argumento muito forte e recorrente de Condorcet aquele segundo o qual a instrução pública, mais do que garantir a igualdade real e a justiça, é fundamental para o próprio progresso das ciências, pois, além de não permitir que escape nenhum talento útil para tal progresso (que também é o da sociedade e do próprio gênero humano), estabelecerá de forma irreversível o saber científico como valor.

Irreversível porque o homem, uma vez instruído, já não aceita a ignorância e seus males; e um povo, uma vez verdadeiramente livre, não suportará os antigos grilhões. Para aqueles que, devido à pobreza (e conseqüente escassez de tempo) ou à inépcia, aproveitarão menos a formação básica oferecida pelo Estado, a instrução pública lhes terá proporcionado, não obstante, nesta mesma formação, ao menos os conhecimentos mais indispensáveis, e, assim, os *meios fáceis* para conservá-los e ampliá-los. “Se a natureza vos deu talento, podeis desenvolvê-lo, a fim de que não se perca, nem para vós nem para a pátria”, diria o Estado condorcetiano a cada cidadão (apud Boto, 2003, p. 144).

A ignorância, com sua abundância de idéias vagas e confusas, alimenta as ilusões da imaginação; o estudo da ciência, pelo contrário, mesmo quando adotada como simples entretenimento, seria benéfico e preventivo em relação aos vícios procurados contra o tédio, pois, tanto quanto a sua *Matemática Social* seria própria para compreender e administrar a sociedade humana, a Física o seria na relação desta com a natureza.

Não são poucas as relações que Condorcet estabelece entre a aprendizagem das

ciências e uma disposição moral mais adequada ao progresso e à virtude. Neste caso dos conhecimentos da Física, sugere o autor que, “desvelando aos nossos olhos o sistema da natureza, afastam de nós os pensamentos estreitos e terrestres, elevam nossa alma a idéias imortais e que é uma escola de Filosofia mais do que uma escola de ciência” (Condorcet, 2008, p. 102).

Condorcet demonstra uma crença inabalável de que o hábito das ciências conduz inequivocamente ao hábito da moralidade. A prática das ciências, o exercício contínuo e pleno da razão, afeiçoará o espírito dos homens à justiça e, a partir desta, terminará levando-o à justiça: *a razão, tornada popular*, por meio de uma instrução geral, estender-se-á por fim às idéias morais e não se verá mais a “contradição vergonhosa para o espírito humano”, que ostenta muito conhecimento sobre a natureza e pouco sobre si mesmo (id, ibid, p. 87).

Percebe-se que este movimento – que, a partir do contato assíduo dos homens com as ciências, conduz-los aos valores morais – dá-se também no âmbito coletivo; e que Condorcet acredita que as próprias ciências do homem hão de se desenvolver de uma maneira sem precedentes, devido ao maior contato que os homens manterão com as ciências da natureza, promovido pelo advento da instrução pública nacional; além de um aperfeiçoamento também sem paralelo da conduta moral da sociedade em geral.

Para a totalidade dos homens, nada substitui uma *primeira educação* na infância. Temos então que, para o homem comum, além dos ganhos gerais e coletivos, a instrução pública traria a conquista efetiva – e não meramente formal – dos seus direitos e, para o Estado, além da diminuição severa da dependência pessoal (causa maior da injustiça e dos vícios sociais; barreira para o progresso e para a efetivação dos direitos), traria também uma verdadeira varredura e coleta de talentos e méritos individuais, em prol da administração pública e da vida social (id, ibid).

Assim, para o exercício coletivamente consciente do poder humano de investigar e, em certa medida, controlar a natureza são necessárias sábias instituições, que, por sua vez, precisarão de alguns homens sábios para criá-las, de muitos para geri-las e de mais ainda para aperfeiçoá-las no percurso de sua história; e, para abastecer essa espécie de cadeia do progresso do conhecimento e das instituições, a principal delas será a instrução pública nacional: efeito e causa da sabedoria das leis e dos administradores públicos.

Desse modo, o primeiro objetivo da instrução pública consiste em fazer de todo indivíduo um cidadão “côncio defensor dos seus direitos e esclarecido cumpridor dos seus deveres; [e prepará-lo para] as funções sociais a que tem direito de ser chamado”. (apud Boto, 1996, p. 119), pois, se a vanguarda da humanidade na causa de sua libertação já garantiu a seu país os direitos políticos ditados por esta causa, falta ainda estabelecer, para os seus concidadãos parcialmente libertados, o desenvolvimento dos “meios de quebrar a última e a mais vergonhosa de suas cadeias”: a ignorância (Condorcet, 2008, p. 141).

A dependência do ignorante, pois, torna a igualdade de direitos para ele uma quimera humilhante. Ao contrário, aquele “que conhece as quatro operações da aritmética não pode estar sob a dependência de Newton para nenhuma das ações da vida comum”. Além de poderosa arma contra a dependência intelectual, a instrução geral promoveria outros tipos de igualdades analogamente salutares. A aquisição dos conhecimentos gramaticais, por exemplo, e o aperfeiçoamento da escrita pela generalidade dos cidadãos fará, segundo Condorcet, com que “a língua cesse de separar os homens em duas classes” (id, 1922, p. 203, nota).

Não se trata, nitidamente, do conceito moderno de *classe social*, isto que, para Condorcet, a instrução pública fará desaparecer. A forte ação do Estado na instrução

geral dos homens criará entre eles certa homogeneização dos costumes; deveras louvada por Condorcet, pois, segundo o mesmo, é importante fazer desaparecer “as diferenças de usos, de opiniões, de gostos e de caráter” – em suma, *diferenças* que, para o filósofo, separam os homens em distintas *classes* (id, 2008, p. 206).

Esta conclusão de Condorcet coaduna-se com a univocidade que o mesmo confere ao progresso do conhecimento, ou seja, a crença em certa homogeneização dos hábitos e opiniões dos homens, conforme estes adquirem conhecimentos, está intimamente ligada à convicção de que o progresso destes conhecimentos seguirá, em todos os indivíduos, aproximadamente a mesma linha, a mesma trajetória; em suma, baseia-se na convicção de que o progresso do espírito humano aponta apenas para uma direção (embora os caminhos a esta voltados até possam variar no interior dos indivíduos ou dos povos); e o que dela se desvia só pode ser considerado estagnação ou retrocesso. Por isso, os costumes específicos dos povos, que os distinguem entre si, são vistos por Condorcet no mais das vezes como expressão daquele atraso.

Assim, Condorcet acredita que convém multiplicar entre os homens os “mesmos interesses e relações, que fazem sua reunião mais doce e mais íntima”; contanto que tais interesses emergjam, não de preconceitos históricos, mas do contato assíduo com as letras e as artes. Destarte, em uma sociedade instruída, a opinião qualificada de uma elite intelectual serviria de *guia* para todo o povo, não só no que tange às questões político administrativas, mas também para as questões éticas e de comportamento (id, 1922, p. 175).

Segundo Condorcet, um povo bem instruído não tomaria estes guias como a instituição de um regime ultrajante de tutela, e nem teria motivos para tanto, pois, para o autor, apenas “uma falsa instrução produz a presunção, uma instrução racional ensina a desconfiar de seus próprios conhecimentos [e a] sentir a necessidade de confiar seus interesses a homens esclarecidos”, dos quais se reconhece a superioridade sem

dificuldade. Assim, Condorcet defende que, para diminuir a vaidade e a ambição no interior da sociedade e gozar de uma *calma liberdade*⁸² é preciso, por meio de uma instrução geral, “multiplicar essa classe de homens cuja imparcialidade, desinteresse e luzes devem orientar a opinião” (id, 2008, p. 38).

Essa crença na imparcialidade e desinteresse dos homens virtuosos, sobejamente comum no ambiente espiritual do século XVIII, revela-se em Condorcet de modo específico, pois o autor acredita que ambas as características serão difundidas, ou pelo menos (em um primeiro momento), valorizadas pela instrução de grande parte dos homens.

Haverá nesse processo um claro avanço moral no comportamento geral dos homens; o que facilitará o êxito de todas as políticas públicas. Além disso, declara Condorcet (em manifesta conformidade com o pensamento político de Rousseau), quando a igualdade reina, é preciso muito pouca força para obrigar os indivíduos à obediência e ao interesse de todas as partes do corpo social, para que nenhuma delas furte-se à execução das leis que todos devem reconhecer.

Dessa forma, uma perspectiva comum e digna, continua Condorcet, não exigirá do homem uma virtude extraordinária para o pleno cumprimento das leis e a consciente adesão aos princípios universais de justiça. Por isso, Condorcet não abre mão da adesão esclarecida às leis, por parte de todos os cidadãos (isto é, devido à convicção de que não é necessária a formação de homens quiméricos, para o cumprimento consciente das normas), pois afirma que, no século das luzes, “o fim da educação não pode ser mais o de consagrar as opiniões estabelecidas, mas, ao contrário, o de submetê-las ao exame

⁸² Como vimos no Capítulo I, tal intento soa para Rousseau como uma quimera. O autor genebrino defende que é preciso escolher entre a paz e a liberdade. Pelo que propõe para a Polônia, faz-se imediato supor que Rousseau toma a primeira como prioridade (isto é, pelo menos a paz e a unidade interna – entre os próprios poloneses) e tenta manter a segunda como (nas palavras de Salinas) uma *idéia reguladora* (Fortes, 1997). Por outro lado, declara o pensador genebrino, referindo-se à necessidade de resistir ao domínio russo: os poloneses, diz Rousseau, “gostariam de aliar a paz do despotismo às doçuras da liberdade. Tenho medo de que queiram coisas contraditórias. O repouso e a liberdade parecem-me incompatíveis: é preciso optar” (Rousseau, 1982, p. 25).

livre de gerações sucessivas, cada vez mais esclarecidas” (id, ibid, p. 46).

Condorcet é veemente e reiterativo nesta questão: não se deve tentar frear o progresso e a prosperidade pelas dificuldades que eles trazem; mas preparar os homens para fazer-lhes frente. Conforme a sociedade se aperfeiçoa de mais conhecimentos os homens terão necessidade para a garantia de sua independência e liberdade, mas nem por isso deve-se temer o progresso do espírito humano; deve-se, isto sim, fazer com que sua marcha se acelere, pois sem ele é que não se poderá de modo algum garantir ou mesmo almejar a liberdade, cujo valor um contexto de ignorância não saberá sequer reconhecer.

Se, quanto maiores os progressos da nação, mais necessidade terá ela de instrução, o mesmo ocorrerá em relação ao indivíduo, para a manutenção da sua liberdade, não porque cruzará, por assim dizer, com golpistas mais ardilosos e refinados, mas porque, para o exercício autônomo das funções sociais (cada vez mais sofisticadas), será necessária a aquisição de uma massa maior de conhecimentos.

Há a necessidade de continuamente aprender verdades novas, inclusive, percebe Condorcet, para o espírito não perder as antigas; “não basta, pois, que a instrução forme homens, é preciso que ela conserve e aperfeiçoe aqueles que já formou [; e, novamente, Condorcet sublinha a necessidade de a sociedade] proporcionar meios fáceis de se instruir”, para evitar tais retrocessos individuais e para uma maior segurança na apreensão dos saberes essenciais, uma vez que

é difícil apropriar-nos efetivamente de todos os conhecimentos recebidos no curso da educação. Uma parte se apaga da memória e uma maior facilidade para adquiri-los por um novo estudo é quase o único benefício que se tira de uma primeira instrução (id, ibid, p. 104).

Assim, o homem instruído poderá em qualquer momento da vida buscar a verdade, torná-la presente; e o Estado, enfim, poderá, em grande medida, “tornar os

cidadãos capazes de cumprir funções públicas, a fim de que essas funções não se tornem uma profissão” – conseqüência esta da desigualdade, tão atroz quanto aqueles indivíduos perpetuados no poder utilizá-lo-ão de todas as maneiras para que, enfim, os cargos públicos (que ocupam) não sejam verdadeiramente públicos (id, ibid, p. 35).

O estímulo à leitura – como veremos, mais detalhadamente, no sub-capítulo 2.2f. – seria um mote assaz importante no ensino público condorcetiano, pois, além de cumprir esta função de ajudar o cidadão a recobrar as informações de sua primeira instrução e de, portanto, servir de remédio contra o esquecimento geral do verdadeiro sentido da organização civil e das verdadeiras funções de seus mandatários, a leitura também despertaria a curiosidade para a meditação racional, pois propicia aos cidadãos

redescobrir idéias adquiridas que nos escapariam sem o seu auxílio. Aprenderiam a ver melhor os objetos que o acaso apresenta; enfim, começariam a adquirir o hábito das noções precisas, a saber distinguir idéias que se formam ao acaso, e esta primeira lição de lógica, recebida muito tempo antes que [os alunos] possam compreender esse nome, não seria menos útil” (id, ibid, p. 77).

A instrução, para Condorcet, deve estimular a curiosidade, pois “ela é, mais do que a glória, o motivo dos grandes esforços e das grandes descobertas” e só uma *falsa filosofia* pode colocar a felicidade na apatia e a virtude na privação. Assim, a leitura só será útil àquele que, em primeiro lugar, procura-a menos por vaidade do que pelo gosto adquirido pela investigação racional e, em segundo, àquele que buscar a crença somente no que estiver provado por experiência e análise racionais. É esta atitude intelectual, portanto, que a instrução pública condorcetiana deve valorizar; uma vez que nem tudo que se aprende é verdadeiro, nem toda instrução é emancipatória e nem toda leitura proveitosa (id, ibid, p. 96).

A instrução pública vislumbrada por Condorcet colaboraria com melhorias incontestáveis na vida de homens e mulheres de todas as camadas sociais, tanto do

ponto de vista prático e imediato, quanto em um redimensionamento espiritual, em benefício da felicidade do cidadão, finalmente tornado sujeito de sua própria existência; e da harmonia das relações travadas no interior do Estado.

A instrução pública condorcetiana, em todos os seus níveis, promoveria, segundo o filósofo das luzes, desde a prevenção de práticas grosseiras na *arte de curar*, até um salto próximo para o progresso, que virá da revolução causada pela “aplicação das ciências físicas e químicas às necessidades e à felicidade dos homens”. Ao mesmo tempo em que não deixaria de auxiliar e fomentar a contemplação dos grandes objetos das ciências (em tempo de desigualdade e servidão, o único consolo contra as injustiças e a perversidade); exercício por meio do qual se acaba adquirindo “o hábito de uma filosofia indulgente e corajosa”, não mais reservada apenas a poucos sujeitos afortunados, mas estendida ao direito e à felicidade de todos os cidadãos (id, *ibid*, p. 119).

2.2. A Escola Pública: sua constituição e suas razões

Existem também meios indiretos de instrução, ou melhor, de instituição, que não devem ser negligenciados, mas dos quais não se deve abusar, e cuja importância seria pouco filosófico negar ou exagerar. E, enfim, já que sua ação existiria independentemente do poder público, é bom que ele possa se apropriar deles para impedi-los de contrariar seus objetivos (id, 1922, p. 190).

Embora não deixe de algumas vezes mencionar essa *instrução indireta*, Condorcet deixa claro que o seu tema é a instrução direta, através da escola pública, expediente único capaz de atuar de forma decisiva no empenho condorcetiano de iluminar os homens e suas relações. A instrução indireta se dá, pelo contrário, por meio das festas nacionais. Estas deverão louvar, sugere o filósofo girondino, à guisa de exemplos, gestos de abnegação e virtude de cidadãos (tal como também propôs Rousseau), em defesa dos preceitos que a escola fez conhecer e valorizar.

Neste ponto, contudo, Condorcet distingue-se frontalmente de Rousseau, não só porque apenas para o primeiro é imprescindível o componente intelectual para a ação ética, mas igualmente porque, também somente para Condorcet, aquele componente figura como elemento central da instrução e da política, que em seu pensamento unem-se em uma relação indissociável; de tal forma que, para Condorcet, só a escola – excelente no ensino e em sua função de viabilização de democracia – pode, no futuro, tornar a escola desnecessária para a república e para a própria humanidade.

2.2.a. Organização de uma rede estatal de instrução

Sobretudo a partir do primeiro estágio da instrução, Condorcet defende que a escola seja autônoma, sem deixar, entretanto, de obedecer à lei, às decisões do poder público em suas várias esferas deliberativas. Estas, no caso da instrução pública nacional, seriam descentralizadas e facultadas às próprias instituições de ensino, “em uma rede auto-administrada” (Boto, 1996, p. 141).

Evidentemente todas as escolas seguiriam as regulamentações do poder público, mas estas regulamentações, afirma Condorcet, devem deixar necessariamente um espaço para que a própria rede da instrução pública o preencha. Dentro dessa margem de manobra, quando não fosse a própria escola a deliberar algo, os membros das instituições responsáveis pelos níveis mais avançados do ensino o fariam; aumentando a generalidade e o alcance das decisões conforme se sobe na gradação das etapas de instrução; de modo que, por assim dizer, ao último degrau, às *Sociedades de Sábios*, caberia a função de nortear as políticas nacionais de instrução pública, oferecendo seus projetos ao assentimento da assembléia de deputados. Tais *Sociedades* seriam custeadas pelo Estado e formulariam constantemente os caminhos e o desenvolvimento da instrução pública nacional, desde a composição dos livros didáticos até a elaboração dos

planos nacionais de instrução (Condorcet, 2008).

Condorcet propõe, então, a expansão destas sociedades, pois, segundo o autor, nenhuma outra instituição saberá melhor do que elas cumprir as tarefas de gerir a instrução pública e de auxiliar os pesquisadores e as pesquisas, isto é, de promover o interesse público, colaborando com iniciativas coletivas e individuais, públicas e particulares, contanto que meritórias e voltadas ao desenvolvimento e máxima difusão das luzes.

Segundo Condorcet, as vantagens de uma política de fomento às ciências e à instrução (que inclusive visaria atrair jovens estrangeiros), vão muito além dos ganhos econômicos e sociais internos; estão também na reputação que dá ao Estado maior influência sobre os demais países; além da “vantagem imensa de fazer sua língua mais universal, e a fraternidade que pode resultar entre as nações” (id, 1922, p. 161).

Condorcet busca garantir, dessa forma, que suas idéias relativas às necessidades e especificidades de uma instrução pública se baseiem mais na realidade científica da Europa setecentista, e na reflexão sobre as práticas educacionais em voga, do que em princípios filosóficos abstratos, que solenemente ignoram tal realidade. Tenaz defensor dos princípios de igualdade, liberdade, progresso e emancipação intelectual, Condorcet acredita-se também propositor de um projeto ambicioso, mas sem deixar de ser realista; concebendo as novas necessidades e os novos desafios de um mundo – a seu ver inédito – que se descortina depois da Revolução Francesa.

Desse modo, Condorcet redigiu as suas *Cinco Memórias sobre a Instrução Pública* durante o período constituinte, quando

três questões primordiais dominam as discussões das assembleias: o Estado deve organizar todos os graus de ensino ou somente o nível mais elementar? O Estado deve exercer um monopólio, ou, ao contrário, permitir a liberdade de ensinar? O Estado deve tornar a instrução obrigatória? (Boto, 1996, p.117).

Condorcet posiciona-se diante de cada uma delas em suas *Cinco Memórias*. Como mostramos acima, o autor defende a não obrigatoriedade da instrução pública; que esta abarque todos os graus de ensino; além de defender a liberdade de ensinar. Defende também a independência, em relação ao governo, mas não em relação ao poder legislativo, dessa rede estatal de instrução do povo.

Ela seria composta por cinco graus instrução: “1º, das escolas primárias; 2º, das escolas secundárias; 3º, dos institutos; 4º, dos liceus; 5º, da Sociedade Nacional das Ciências e das Artes”. Este quinto e último grau da instrução pública cumprirá, segundo Condorcet, uma função específica e fundamental, tanto para o êxito de toda a extensão da instrução, quanto para o progresso da sociedade em geral, pois seria instituído “para dirigir e vigiar os estabelecimentos de instrução, para ocupar-se do aperfeiçoamento das ciências e das artes, para recolher, estimular, aplicar e espalhar os descobrimentos úteis” (Condorcet, 1922, p. 132).

Dessa maneira, a formação superior pensada por Condorcet liga-se diretamente às necessidades da administração pública e ao direito dos cidadãos de pleitear seus cargos, e deve espalhar seus frutos por todo o país, ao disseminar a boa gestão e aquele direito de todos em todo o território nacional; além de garantir a qualidade de todos os níveis inferiores de ensino. Na Sociedade Nacional das Ciências e das Artes haveria, para tanto, autonomia e mesmo certo benefício, advindo da emulação pelo número limitado de membros.

Baseado em uma nítida aplicação da Aritmética Social em prol da instituição da instrução pública, Condorcet sugere que “todo grupo de casas que encerre quatrocentos habitantes [deverá ter] uma escola e um mestre”; além disso, faz uma previsão rigorosa daquilo que hoje chamamos de fluxo, isto é, do número de alunos que provavelmente evoluirá ao longo dos níveis do ensino público e daqueles que, não sendo aprovados em

algum daqueles níveis, terão uma primeira instrução formal e institucional, a princípio, menor (id, *ibid*, p. 133).

Assim, o projeto que Condorcet redigiu e o Comitê de Instrução Pública adotou previa que cerca de três mil e oitocentas e cinquenta crianças receberiam a instrução básica das escolas primárias e secundárias; “1000 seguiriam a instrução dos institutos, seiscentos a dos liceus; e aproximadamente 400 sairiam deles todos os anos para preencher empregos úteis na sociedade, ou para se dedicar às ciências”. Destes últimos alunos – que se dedicarão às ciências – alguns ocuparão as poucas vagas da Sociedade Nacional (que teria uma sede em cada uma das maiores cidades do país); e, daquelas que ocupariam empregos úteis, outras tantas abraçariam o de professor (apud Boto, 1996, p. 136, nota).

Segundo o projeto do comitê presidido por Condorcet, apenas os dois primeiros graus da instrução seriam oferecidos a todos, mas em todos os níveis a instrução pública condorcetiana seria integralmente gratuita. A defesa da gratuidade integral da instrução não é uma novidade do *Relatório* (que fora redigido em 1792), pois, apesar de, no ano anterior, em suas *Cinco Memórias*, Condorcet admitir outro arranjo para que as crianças pobres tivessem acesso à escola, não deixa de defender empedernidamente, ainda nas *Cinco Memórias*, a justiça de uma instrução totalmente gratuita⁸³ em todos os seus níveis. Eis a alternativa paliativa, sugerida por Condorcet, caso não se fizesse a melhor escolha para a pátria, isto é, caso não se decidisse por um ensino inteiramente gratuito:

seria bom que tais casas [de ensino] pudessem ser abertas às crianças mantidas por seus pais [além daquelas que, não pagando para a escola, seriam mantidas pelo Estado]; não somente se diminuiria com isso as despesas desses estabelecimentos, como seria a única forma de o

⁸³ Nesse ponto, Condorcet segue uma argumentação que defende a tributação proporcional (à fortuna de cada cidadão) e o emprego de sua arrecadação (isto é, a divisão orçamentária) como instrumento para a igualdade social; fazendo, entre outras coisas, com que todos colaborem, proporcionalmente, com a instrução de todos.

poder público ter influência sobre a educação sem atentar contra a independência das famílias (id 2008, p. 110).

O filósofo das luzes acredita, contudo, que haveria inconveniência ao interesse público se o Estado, em todos os níveis da instrução, oferecesse-a a todos os cidadãos. Em primeiro lugar, “estudos avançados seriam facultados a sujeitos medíocres, incapazes de aproveitá-los” (e as profissões liberais seriam mal exercidas), e, em segundo lugar, haveria escassez de mão de obra para o ofício agrícola, aqui (e no texto pedagógico da constituinte, redigido por Talleyrand) claramente reputado às pessoas de menor instrução e capacidade (Boto, 1996, p. 116).

Há, entretanto, segundo Condorcet, a perspectiva de que o progresso dos homens e da sociedade crie a necessidade de ampliar o acesso universal do primeiro e segundo graus para os demais; as várias frentes promotoras desse progresso produzirão esta perspectiva, como dito, como uma verdadeira necessidade. Se isto ainda se mostra inconveniente para o Estado, não é devido a razões orçamentárias, mas de ordem histórica.

A instrução dos três primeiros graus iria dos nove aos vinte e um anos (idade em que na França de então se alcançava a maioridade civil), com quatro anos cada. Esta instrução geral e a instrução profissional seriam separadas, mas ocorreriam simultaneamente: “dispor-se-ia a instrução de modo que ela fosse compatível com a assiduidade às escolas profissionais, e ela só poderia tornar os aprendizes mais inteligentes e mais aplicados” (Condorcet, 2008, p. 72)

Condorcet não deixa de se preocupar com a necessidade dos mais pobres em aprender profissões, que não necessariamente sejam a de seus pais; e tampouco deixa de pensar na utilidade que esta formação profissional terá, segundo o autor, para o bem estar de todas as camadas sociais, pois julga que, se a educação for pensada somente

para abarcar os desprivilegiados, estabelecendo-se artificialmente uma igualdade ilusória, a sociedade perde; se sacrificá-los, em nome dos privilegiados, perde também. Assim, propõe, por exemplo, que se deve dispor os diversos graus do ensino profissional dedicado aos jovens aprendizes, segundo a sua concentração populacional, “determinada pelas conveniências comerciais” (id, ibid, p. 112).

Se nos institutos, nos liceus e nas Sociedades ingressará um número muito reduzido – e progressivamente menor – de homens; Condorcet considera suficiente para estes níveis de estudo das ciências (que vão além da aprendizagem de seus elementos), posto que a função daqueles níveis de ensino diferenciados é clara e declaradamente a formação de uma elite intelectual, escolhida por seus próprios méritos e preparada para exercer as funções que Condorcet considera de maior importância para a sociedade; e, segundo o mesmo, em nada contradizem o seu intento de garantir ao povo a instrução mais completa e mais igual possível.

2.2.b. Organização da Escola

No que se refere à organização interna das escolas, Condorcet nos dá poucos, mas preciosos indícios de como a mesma colaboraria com as finalidades gerais da instrução pública. Desse modo, segundo o autor, estes estabelecimentos da instrução oficial devem gozar de certa independência em relação ao poder político, e isto deve ocorrer tanto quanto possível. Todavia, como esta independência da escola pública não pode ser absoluta, visto constituir ela própria um instrumento da soberania do povo,

é preciso não fazê-la depender senão da Assembléia dos Representantes do povo, porque de todos os poderes é o menos corruptível, o mais distante de ser arrastado por interesses particulares, o mais submetido à influência da opinião geral dos homens ilustrados, e, sobretudo, porque sendo aquele de onde emanam todas as mudanças, é, portanto, o menos inimigo dos progressos das luzes, o menos oposto às melhorias a que este progresso deve levar (id, 1922, p. 130).

Visando, destarte, a criação deste contexto de total independência dos espíritos, Condorcet defende que mesmo a intervenção do cidadão comum e da *vila* que envolve a escola seria bem-vinda à mesma; uma vez que o filósofo a indica em dois casos: a contratação de professores do primeiro grau do nível geral da instrução e a composição das bibliotecas escolares. No caso da primeira indicação a finalidade é nitidamente moral, ao passo que no segundo prende-se a razões ligadas à livre circulação do pensamento.

Esses cargos só devem ser dados a homens que a sociedade científica da região julgar dignos de ocupá-los, e colocados por ela numa lista que será feita separadamente para cada um dos graus [...] para os cargos do primeiro grau, os chefes de família estabelecidos no bairro escolheriam entre as pessoas apresentadas (id, 2008).

O fato de as bibliotecas escolares abrirem-se a doações de livros de qualquer particular fará delas um meio de a sociedade não se tornar refém do poder público, pois, por mais que este ou quem quer que seja nelas colocasse livros ruins (que o tempo e o progresso desmentiriam ou superariam), “os zeladores da verdade teriam colocado nelas as obras de Rousseau e de Voltaire, e o poder público não poderia retardar o progresso da razão”. Interessante notar que Rousseau é tratado por Condorcet como um autor que colabora com o *progresso da razão*, mesmo sabendo da crítica por ele empreendida contra a própria noção de progresso da humanidade (id, *ibid*, p. 198).

As próprias escolas também gozariam de liberdade para a escolha de parte dos livros para a biblioteca; e mais uma vez configura-se um nítido esforço condorcetiano para que o poder público não possa ter um domínio absoluto e perigoso, enquanto anseio de doutrinação, obstruindo-se, por isso, como em tantos outros períodos históricos, os progressos das luzes – além de, com isso, Condorcet mais uma vez demonstrar sua preferência pelo exercício descentralizado do poder.

Aqui, entretanto, o poder público não é o único a ser olhado com certa desconfiança, não é o único do qual se deve prevenir os abusos: pelo fato de também ele estipular parte dos livros que comporão as bibliotecas escolares, se os progressos deste anseio autoritário de doutrinação vierem a nascer nos membros da escola, serão prevenidos, pois nenhum homem ou entidade teria controle total na escolha do acervo das bibliotecas escolares.

Esse procedimento concerne no que acima chamamos de liberdade ou autonomia para a instrução, como meio para a mesma, conciliada com a legítima interferência do poder público, na promoção e defesa daquela liberdade; pois

os sábios e os letrados seriam, ao contrário dos governantes, os únicos que possuiriam de fato um espírito público, na medida em que os representantes do governo tendem a preconizar, para a manutenção dos seus postos, a perpetuidade das opiniões (Boto, 1996, p. 142, nota).

O Estado atuaria nos meios, assegurá-los-ia: “o dever, assim como o direito do poder público, limita-se, pois, a fixar o objetivo da instrução e assegurar que esse objetivo seja bem cumprido” (Condorcet, 2008, p. 53).

Como veremos no sub-capítulo 2.2.f., a escola pública condorcetiana não se resumirá a um local de passagem das pessoas em um período de suas vidas, mas, pretende Condorcet, envolverá atividades e possibilidades que a transformarão em um meio para o estudo e a instrução de todos os cidadãos, oferecido em todo o percurso de suas vidas.

Em cada sala, por exemplo, haverá um lugar para alguém que, não sendo aluno, queira *assistir a algumas lições*. Além disso, as famílias seriam convidadas para participar de atividades escolares, não para a exposição dos alunos considerados

relapsos ou incapazes (tal como propõe, por exemplo, Diderot⁸⁴), mas para o estímulo dos alunos ao exercício de sua instrução moral. Para tanto, haveria festas e jogos:

seria muito fácil nas escolas, nos jogos dos ginásios e nas festas, exercitar as crianças na prática dos sentimentos mais necessários de fortificar em sua alma, tais como a justiça, o amor e à igualdade, a indulgência, a humanidade e a elevação da alma (id, 1922, p. 198, nota).

Condorcet, contudo, mostra-se radicalmente contrário a que se fomente o espírito de competição entre os alunos da instrução pública. Tais jogos e festas teriam – em comum com aqueles que propôs Rousseau – a finalidade de promover um sentimento de irmandade e solidariedade entre os seus participantes. Eis que a escola condorcetiana – assim como a rousseuniana – não seria um espaço onde aconteceria apenas a instrução direta, mas também a indireta.

No respeitante à instrução direta, Condorcet declara: “posto que é preciso necessariamente uma distribuição de estudos, [preferimos aquela que se estabeleceu em meio aos progressos rápidos] de todos os gêneros de conhecimento”. Esta distribuição baseia-se na convicção de que somente os conhecimentos elementares da Física e da Matemática formam a razão; os demais, destas e de todas as outras ciências, empregam-na, mas não a formam.

Além disso, esta distribuição condorcetiana dos estudos ao longo dos níveis da instrução pública, segue, segundo o autor, o critério da maior utilidade dos mesmos para a maior parte dos cidadãos, ou seja, quanto mais essencial certo conhecimento for considerado para a autonomia intelectual e total independência dos indivíduos, mais cedo ele será ensinado; de modo que se tentará abarcar nos dois níveis de ensino estendidos a todos os cidadãos aqueles conhecimentos indispensáveis para tal

⁸⁴ Segundo Diderot, esse seria um “meio excelente de honrar a diligência, de punir a preguiça dos alunos, e de sustentar a emulação dos mestres” (Diderot, 2000, p. 387).

finalidade; enquanto os saberes dos demais níveis não o serão para os indivíduos, embora possam ser considerados como socialmente indispensáveis – de um ponto de vista global: o do progresso dos homens. Esta divisão não é *filosófica*, declara Condorcet, como o é a da *educação antiga* – antes disso, procura em novos critérios fixar as raízes de uma educação que pode, por isso mesmo, ser considerada modernizante.

Relativamente a como ensinar, Condorcet pouco se atreve a ir além das recomendações gerais – como, por exemplo, a de um ensino não dogmático e que estimule a curiosidade. Dessa forma, sugere também que o ensino, por sua vez, “consiste apenas em apresentar o fio que conduziu os inventores, [consiste em levar o aluno à beira do descobrimento, em levá-lo] de antemão ao ponto em que não lhe faltasse senão um pouco de atenção e de força de espírito para fazê-lo sozinho”; ou seja, também neste ponto, o filósofo iluminista pretende que a escola e a instrução sejam emancipatórias (id, 2008, p. 90).

2.2.c. Do conteúdo

Posto que se trata aqui de instrução pública, tolerar um erro seria tornar-se cúmplice dele; não consagrar altamente a verdade seria traí-la [; e mesmo aceitando] esta estupidez que se compraz em supor no povo para enganá-lo, ou no mínimo menosprezá-lo, a instrução que deve levar-nos ao tempo em que estas manobras sejam inúteis não pode pertencer senão à verdade e deve pertencer-lhe por completo (id, 1922, p. 159).

Mais do que empreender um trabalho exaustivo e, por assim dizer, engessador, sobre o que, específica e minuciosamente, deverá ser ensinado na escola, Condorcet aponta diretrizes para a escolha desses conteúdos; descreve o papel que os mesmos devem exercer (e a serviço de qual finalidade); e, sobretudo, visa desenvolver reflexões

sobre o que não se deve fazer com respeito a esta questão, isto é, sobre o tipo de tratamento inconveniente na escolha e na apresentação dos conteúdos aos alunos.

Assim, apesar de Condorcet não dispensar o ensino da moral, propõe, por exemplo, a sua intelectualização e condena o ensino doutrinário da mesma: “a moral não deve se restringir apenas a preceitos; é preciso acostumar os homens a refletir sobre as suas próprias ações, a saber julgá-las segundo esses preceitos”. Desse modo, a instrução moral promoveria a ligação entre o exemplo e o preceito; ensinaria os homens a não se seduzir pelos vícios, embalados com o pretexto de fins nobres, como *justiça, pátria, liberdade, igualdade* ou *humanidade*; uma vez que só o esclarecimento poderia revelar-lhes o embuste de uma moral hipócrita ou preconceituosa (id, 2008, p. 160).

Diferentemente do que ocorre na política rousseuniana (a saber, quando esta toca a intervenção direta, como no caso das *Considerações sobre o Governo da Polônia*), Condorcet refuta veementemente que este processo de educação cívica deva atuar como uma espécie de apoderamento das consciências individuais por parte da coletividade.

Neste processo, o indivíduo, para Condorcet, deve exercer um papel reflexivo e ativo, isto é, ao mesmo tempo crítico e propositivo. Em outras palavras, para o filósofo revolucionário, acatar as leis não significa ter para com todas elas uma concordância sem a qual tal obediência torna-se improvável e a liberdade civil impossível.

Desse modo, a instrução nas ciências políticas conduziria naturalmente ao aperfeiçoamento constitucional, pois esta instrução e estas ciências não tratariam a liberdade e a igualdade como quimeras da fantasia humana, nem como dogmas (a respeito dos quais apenas poucos homens detêm um conhecimento, que é compreendido como posse e, portanto, como privado), mas seriam tratadas, a um só tempo, como idéias reguladoras, como valores para os quais toda a vida pública deve tender; e

simultaneamente como elemento concreto a ser sempre respeitado nas relações entre os cidadãos, isto é, os conceitos de igualdade e liberdade seriam tratados como fim e como meio na instrução política condorcetiana.

Por isso, ao contrário de Rousseau, Condorcet sustenta que é necessário formar primeiramente a razão. Sustenta também que é preciso falar à imaginação da criança, mas jamais se apoderar dela, mesmo com as melhores intenções, pois “não é mais possível aqui [isto é, em uma instrução pública pensada por e para homens livres] a existência de doutrinas ocultas ou sagradas que estabelecem uma distância imensa entre duas partes de um mesmo povo” (id, 1922, p. 19).

Assim, o ensino da moral envolveria o procedimento da reflexão sobre o exercício habitual da virtude – e a falta dele – sobretudo nas pequenas ações, pois é a partir delas que se consolidam os hábitos e as disposições. Além disso, o ensino das demais ciências colaboraria diretamente com o da moral, pois a articulação que Condorcet concebe entre conhecimento e moral tem uma dimensão prática imediata: a regularidade da música, por exemplo, sendo consentânea à da virtude, traria uma utilidade moral intrínseca, pois, assim como para Kant, há, para Condorcet, uma íntima relação entre a sensibilidade para o belo e a que diz respeito à moralidade – e, também por isso, para o filósofo francês, a primeira pode e deve ser desenvolvida.

A Física e a Química promoveriam demonstrações de fenômenos naturais nas escolas, oferecendo, assim, um ótimo antídoto contra o charlatanismo. Na escrita ensinar-se-ia a escrever com clareza e sem floreios, pois se a escola pública quer combater o charlatanismo, não deve ela própria ensinar (pelo menos não prioritariamente) um de seus instrumentos: a eloquência. Por isso, Condorcet sustenta que é preciso “substituir com a razão a eloquência [...] e levar, enfim, às ciências morais a filosofia e o método das ciências físicas”. (id, *ibid*, p. 202, nota)

Condorcet mostra muita preocupação com o perigo da eloquência e, por isso, rejeita uma educação laudatória. Cabe dizer ainda que, ao contrário de Diderot, o filósofo girondino defende que a escola seja totalmente laica, pelas razões já acima elencadas – razões que se sintetizam na afirmação de que, para a instrução moral poder ser livre, deve ser laica; e que não se pode dar a “dogmas particulares uma supremacia contrária à liberdade das opiniões” (id, ibid, p 157).

Além disso, devemos fazer menção a que a escola condorcetiana realizaria conferências públicas com algum de seus professores, inclusive aos Domingos, para crianças e adultos, e que o seu conteúdo consistiria basicamente nas novas leis e nas novas descobertas. Sobre o que Condorcet considera dever ser ensinado na escola pública, há ainda alguns pontos dignos de nota.

Enumeremos, então, estes pontos: 1) na instrução militar, Condorcet sustenta que o soldado deve obedecer, mas ciente dos motivos que tornam a sua obediência legítima e necessária; 2) seguindo o princípio de priorizar os saberes mais indispensáveis, não se poderá senão dar preferência por ensinar o que é de uso comum; 3) a instrução condorcetiana, visando a autonomia e não pretendendo encerrar-se em um curto espaço de tempo, seria também uma instrução propedêutica (e este caráter da instrução seria proveitoso não só para aqueles alunos que ingressariam nos institutos); 4) a instrução profissional envolveria a Mecânica, e esta seria ensinada por meio de soluções científicas de problemas concretos, pois Condorcet sustenta que “esse modo analítico de considerar as máquinas tornaria o seu estudo mais interessante e mais útil”; 5) Condorcet defende a pertinência de se instruir através de grandes quadros, para superar as limitações da memória humana; e porque estes quadros gerais das ciências podem “conter os métodos de descobrir e as próprias descobertas”. Por fim: 6) enquanto Rousseau propõe o ensino de uma História para o engrandecimento da pátria, Condorcet

propõe o de uma História Universal, que visa tornar os homens críticos (id, ibid, p. 254).

Todos esses cuidados no tratamento das ciências na escola pública condorcetiana colaborariam não só com a plena aquisição dos direitos por parte da população instruída, mas, mesmo os primeiros níveis do ensino, auxiliariam o progresso das ciências, pois, para Condorcet, ao contrário dos versos *medianos* (considerados *inúteis* pelo autor), os experimentos *medianos* têm uma utilidade real. A coleta de elementos e observações é um trabalho coletivo, declara o Condorcet; apenas a sistematização destas concerne em um trabalho individual, que terá maior possibilidade de ser desenvolvido por uma pessoa mais instruída.

Assim, pelo cálculo das prioridades (dos indivíduos e da sociedade), os dois primeiros níveis da escola condorcetiana reservarão pouco tempo para a expressão artística (embora não a descartem, inclusive por seus benefícios à instrução moral), quando comparamos com o ensino das ciências. Isso, porém, diz respeito mais à compreensão que Condorcet tem sobre os conhecimentos que podem defender ou mais rapidamente emancipar o homem do que com uma supervalorização dos conhecimentos mais diretamente ligados às questões práticas – que Condorcet recusa totalmente.

2.2.d. Do professor

Quanto àqueles que – no futuro que Condorcet pretende ajudar a construir – serão os trabalhadores da instrução pública, ou seja, quanto à dimensão profissional da função docente, o filósofo manifesta extrema discordância em relação à organização dos mesmos em entidades destinadas a defender os seus interesses. Em outras palavras, Condorcet declara-se totalmente contrário a que se admitam *corporações* (sindicados) ou qualquer tipo de *associação* de professores (id, ibid).

Os argumentos que apresenta para defender esta opinião são o benefício da *emulação* – necessária contra o *espírito de rotina* – e a necessidade de “impedir que a instrução, que é instituída para os alunos, seja regulada segundo o que convém aos interesses dos mestres”. Cabe notar que Condorcet não estende este raciocínio aos trabalhadores em geral, mas o aplica especificamente aos professores, que exercerão uma função necessariamente isolada; para a qual o *espírito de corporação* só poderá atrapalhar (id, ibid, p. 120).

Em outro momento – que exporemos abaixo – Condorcet contesta a emulação como estratégia para motivar os professores à realização de um bom trabalho; mas esta refutação diz respeito ao aspecto financeiro – em que o professor que com suas aulas atraísse mais alunos, que pagariam por elas, teria nisso uma recompensa e um estímulo para a qualidade de seu trabalho – e não se refere, como aqui (no combate condorcetiano às corporações de professores), ao tipo de emulação que o autor entende como salutar à instrução pública: aquela que faria com que os professores almejassem a honra individual, derivada unicamente do trabalho bem feito, pois, sustenta Condorcet, “cada um [dos professores] deve existir à parte, e este é o único meio de manter entre si uma emulação que não degenera em ambição nem em intriga” (id, ibid, p. 121).

Condorcet condena veementemente as *corporações de professores*, mas defende fervorosamente as *associações de cientistas*; inclusive há um sub-capítulo das *Cinco Memórias* que distingue estes dois tipos de entidades, chamado: *Necessidade de não Transformar as Sociedades Científicas em Corporações de Professores*, pois um de seus muitos argumentos em defesa da justiça das associações de cientistas apóia-se no que considera ser a natureza do trabalho científico (sobejamente distinta do *talento para instruir*); trabalho para o qual as *sociedades* que reúnem os sábios e cientistas só poderiam ser úteis a este esforço solidário, pois viabilizariam a constante troca e

divulgação de conhecimentos, absolutamente necessárias para o progresso das ciências (id, *ibid*).

Quanto àquele *talento para instruir*, suas necessidades e idiossincrasias, Condorcet nos oferece uma definição cuidadosa das disposições espirituais e da condição de professor. Tanto quanto Rousseau, o filósofo francês não confunde a tarefa do professor da educação pública com a do missionário; observa-o como um profissional, funcionário do Estado; e não se deixa iludir com os êxitos, exageradamente louvados, por exemplo, pela Companhia de Jesus⁸⁵, do sacrifício individual e abnegado.

A função de ensinar, continua Condorcet, sobretudo no nível mais básico, por si só, mesmo nas melhores condições, já impõe um sacrifício individual considerável, pois ela

supõe o hábito e o gosto por uma vida sedentária e regrada; exige doçura e firmeza de caráter, paciência e zelo, simplicidade nos costumes e uma espécie de dignidade. Ela pede espírito de exatidão, flexibilidade e método. Sabe-se para si tudo o que pode ser lembrado com um pouco de estudo e de reflexão; mas é preciso ter sempre presente no espírito o que se é obrigado a saber para os outros. Para mim mesmo, só preciso ter resolvido as dificuldades que surgiram em meu espírito; um professor precisa saber resolver e prever de antemão as dificuldades que podem surgir nos espíritos muito dessemelhantes de seus discípulos. Enfim, a arte de instruir só se adquire com o costume, só se aperfeiçoa com a experiência, e os primeiros anos de ensino são sempre inferiores aos que se seguem. Trata-se, pois, de uma das profissões que exigem que um homem a ela se dedique a vida inteira ou uma grande parte de sua vida; a condição de professor deve ser considerada uma função habitual, e é deste ponto de vista que é preciso considerá-la em suas relações com a ordem social (id, *ibid*, p.119).

Assim, Condorcet manifesta-se contra a permissão do acúmulo de cargos por parte dos professores (pela grande carga de trabalho que lhes é reservada), mas defende a substituição dos mesmos (por dois anos) caso sejam eleitos para a legislatura: isto

⁸⁵ Em praticamente todo o Ocidente – e mesmo em algumas partes do Oriente – os colégios Jesuítas ocupam, no século XVIII, papel destacado na educação dos homens em geral. Grande parte dos filósofos, cientistas e magistrados europeus, por exemplo, receberam neles a sua primeira formação; incluindo o próprio Condorcet.

seria bastante benéfico, sustenta Condorcet, primeiro por confiá-la a homens esclarecidos e seguir aquele preceito de qualificação dos postos públicos, segundo para combater a aparência subalterna da função de professor – que só pode ser fruto, segundo o autor, do orgulho, da ignorância e de um mau sistema de educação; certamente referindo-se à maneira que a aristocracia se relacionava com os preceptores – o que criou tal imagem subalterna.

A função docente é incompatível sobretudo com as funções eclesiásticas. Supô-las compatíveis seria um retrocesso histórico; seria ceder prerrogativas ao clero e não reconhecer as distintas naturezas de ambos os trabalhos. Conferir prerrogativas à religião – principalmente na instrução – é favorecer o despotismo de opiniões e crenças particulares; significa, enfim, nada ter aprendido com os exemplos históricos e próximos – no tempo e no espaço – de fanatismo.

Assim, com esta forte refutação aos argumentos favoráveis a confiar a instrução pública ao clero, Condorcet adverte: “não devemos, pois, nos deixar seduzir pelo ponto de vista de uma economia aparente, nem muito menos nos entregarmos à pretensão de uma perfeição mística, ou seja, devemo-nos contentar em formar homens honestos, sem pretender criar anjos” (id, *ibid*, p. 123).

Condorcet tampouco aceita que o professor deva ser tratado como um funcionário obediente, que deva simplesmente acatar ordens. Reconhece, ainda, o caráter necessariamente criativo e crítico desta função e, quanto ao argumento segundo o qual professores menos instruídos seriam menos arrogantes, mais obedientes, e, portanto, melhores para a instrução pública, Condorcet responde:

todavia, eu ainda não vi que a ignorância possa evitar a presunção. Essa política de manter na ignorância aquele que só deve executar, a fim de que seja um instrumento mais dócil, é comum a todos os tiranos, que não querem cooperadores, mas escravos, e desejam comandar em vez de dirigir a razão (id, *ibid*, p. 223).

Desse modo, em todos os níveis o professor teria alguma autonomia. Esta cresceria conforme aumenta o grau de instrução, de sorte que nas sociedades científicas ela seria quase absoluta e, nos dois primeiros níveis, limitadas pelos livros didáticos e por um programa mais condensado. O professor deveria, outrossim, apresentar alguma sensibilidade para compreender o seu aluno. “Seria necessária [diz Condorcet] uma grande retidão de espírito, conhecimentos extensos, um espírito bem filosófico, para saber guardar um justo meio de conciliar a pouca aplicação que se pode exigir dos alunos, com o respeito que se deve ter por sua razão” (id, *ibid*, p. 212).

Condorcet, como dissemos acima, manifesta-se contrário a uma política educacional baseada na emulação entre os professores, tal como sugerida, por exemplo, por Diderot⁸⁶ – na qual o ensino seria cobrado; o salário do professor seria pago pelas mensalidades dos alunos; de modo que os professores, desse modo, teriam um motivo a mais para a realização de boas aulas. Condorcet responde: “fala-se da emulação que o desejo de multiplicar o número de seus alunos poderia produzir nos mestres. Mas essa emulação, fundada no motivo de um proveito, estaria entre os sentimentos bons de serem despertados neles?” (id, *ibid*, p. 149).

Tal emulação, continua Condorcet, resultaria em interesses estranhos aos da instrução; haveria espírito de rivalidade entre os mestres, que, por sua vez, procurariam brilhar, mais do que instruir;

seus métodos e suas opiniões seriam calculados somente segundo o desejo de atrair para si um maior número de alunos [...] Depois de havermos libertado a instrução de toda espécie de autoridade, libertemo-la de submetê-la à opinião comum; deve antecipar-se a ela, corrigi-la, formá-la e não segui-la e obedecê-la (id, 1922, p. 166).

Esta emulação faria, entretanto, parte da trajetória profissional do professor –

⁸⁶ Em seu *Plano de uma universidade*.

daquilo que chamamos hoje de carreira, pois ela própria, com as suas promoções, seria uma honra a ser perseguida, pois, na rede estatal de ensino planejada por Condorcet, somente os professores que lecionaram no ensino primário poderiam ser admitidos como professores dos institutos e liceus⁸⁷.

2.2.e. Da instrução feminina

Condorcet pretendia fazer da instrução feminina o objeto de um *informe* particular (mas jamais o fez⁸⁸), pois, segundo o mesmo, não seria sequer legítimo empregar na instrução pública os

recursos das propriedades nacionais [se esta instrução não garantir] a igualdade necessária à manutenção dos direitos de todos [; e isso jamais será possível] se, não fazendo as mulheres percorrerem pelo menos os primeiros graus da instrução comum, não as colocássemos em condições de cuidar da instrução de seus filhos (id, 2008, p. 59).

Interessante notar que muitas das razões apontadas por Condorcet, em sua defesa da instrução feminina, não a coloca precisamente como um direito da mulher, mas exorta as utilidades sociais que esta instrução traria: aqui, por exemplo, a vantagem seria a assessoria das mães em prol da melhor formação dos filhos⁸⁹. Desse modo, Condorcet defende que “a instrução deve ser a mesma para mulheres e homens, [pois, embora as mulheres] não sejam chamadas a nenhuma função política”, também elas devem saber o necessário para cumprir os deveres que dizem respeito a todos. Devem

⁸⁷ Abrir-se-ia exceção apenas para os estrangeiros, se aprovada pelo corpo legislativo.

⁸⁸ Até porque o autor morrera menos de dois anos depois de redigir o *Projeto*; e grande parte deste pouco tempo de vida restante passou como fugitivo.

⁸⁹ Quanto a este ponto específico, Condorcet previu o que os últimos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) vêm comprovando: que, em geral, quanto maior a escolaridade da mãe tanto maior será também a possibilidade de seu filho obter um bom desempenho escolar(<http://www.enem.inep.gov.br/>).

ser aceitas para todos os graus da instrução; só não para aquelas específicas para uma profissão exclusivamente masculina (id, ibid, p. 57).

Se não deixamos de notar que a justificativa acima cita apenas os deveres e não os direitos das mulheres, tampouco devemos deixar de perceber que Condorcet visa persuadir os seus contemporâneos (e não somente os deputados da Assembléia Nacional); e que não necessariamente os argumentos apontados obedecem alguma ordem de importância na concepção do autor – que não se furtou, inclusive, de se posicionar favoravelmente ao voto feminino.

Assim, Condorcet alega que, como as mulheres têm muitos dos direitos de que os homens gozam, devem ter também “o direito de obter as mesmas facilidades para adquirir as luzes, que podem lhes dar os meios de exercer realmente tais direitos, com uma mesma independência e numa extensão igual”. Além disso, Condorcet defende que a instrução deve ser igual para mulheres e homens, posto que são, por natureza, iguais. (id, ibid, p. 60).

Todavia, continua, Condorcet: a inferioridade das mulheres para as ciências só é verdadeira “em relação às verdades de primeira ordem, que exigem uma longa meditação e uma força mental extraordinária [mas, por sua *amável flexibilidade*,] são mais dispostas a compreender o espírito das crianças”, e por isso são mais indicadas para dar aos livros elementares método e clareza; também o são para tudo o que pede “uma exatidão quase minuciosa, uma grande paciência, uma vida sedentária e regrada”; e assim podem muito colaborar para o ensino das ciências e mesmo para o progresso das luzes (id, ibid, p. 57).

Mesmo quando um colégio estabelece um ensino para a igualdade, os alunos, tão logo saiam dele, são contaminados pelo *espírito de desigualdade* reinante em toda a sociedade. Esta é mais uma razão, segundo Condorcet, para que a instrução seja

oferecida a ambos os sexos, posto que só uma instrução geral pode evitar que este *espírito de desigualdade*, vigore em um deles e termine por se estender ao outro. (id, *ibid*).

Além disso, Condorcet não deixa de salientar que uma instrução voltada exclusivamente aos homens introduziria nas famílias uma desigualdade entre os indivíduos de sexo oposto, capaz, sobretudo por ser na família, de gerar a mais miserável infelicidade. Por isso, as mulheres poderiam ser também instruídas na escola condorcetiana; com uma instrução igual à dos homens, segundo Condorcet. Todavia, na instrução moral haveria a separação dos sexos: “deve-se estabelecer uma dessas casas para cada sexo: é somente na instrução e não na educação que pode ser útil reuni-los” (id, *ibid*, p. 110).

2.2.f. Da instrução contínua dos cidadãos

A instrução não deve abandonar os indivíduos no momento em que saem das escolas; deve abraçar todas as idades; [pois] não há nenhuma na qual não seja útil e possível aprender, e esta segunda instrução é tanto mais necessária quanto mais cerceada tenha sido a primeira em limites estreitos (id, 1922, p. 130).

Condorcet sustenta que a instrução deve ser contínua ao longo da vida e dedica toda a *Terceira Memória* a este tema. Para além das diversas razões que apresenta em favor desta tese, é preciso compreender que, para Condorcet, uma política pública de instrução não se encerra dentro da escola, mas abarca a preparação dos *meios fáceis* para o cidadão dar continuidade aos seus estudos.

Para tanto, Condorcet defende, em primeiro lugar, a necessidade de uma política de Estado para a edição e preparação de bons livros para alunos, professores e pais; e, em segundo lugar, a própria compreensão do oferecimento destes livros como política

pública de instrução contínua. Dessa forma, empenhado em fazer do hábito da leitura, até então reservado a poucos, um dos mais poderosos instrumentos da autonomia intelectual dos cidadãos, Condorcet compreende aquela composição e preparação dos livros – e não só dos didáticos – como parte essencial da instrução pública.

Haveria, então, livros para os indivíduos que poderíamos chamar de autodidatas; que seriam úteis também como auxílio para a memória dos demais; e a instrução moral para os adultos dar-se-ia prioritariamente através dos livros de História, que seriam adaptados para esse fim de apresentar-lhes lições de experiência.

Para deixar certos livros *interessantes* para todos, sustenta Condorcet, é preciso efetuar cortes e montar “um resumo bem feito [dos mesmos], enquanto apenas os sábios leriam ainda os originais”. Como a leitura destes não seria vetada a ninguém, não se trata, para Condorcet, de uma censura, mas, pelo contrário, de um verdadeiro estímulo à leitura deles – ou, pelo menos, à leitura daquilo que se julgou (inclusive com fins morais) ser a sua parte mais *interessante* (id, 2008, p. 183).

Assim como Diderot, Condorcet considera essencial esta adaptação dos livros de interesse educacional. Não o considera, porém, o ensino das línguas antigas – e, portanto, tampouco a leitura das mesmas (elemento central do ensino de então). Pelo contrário, tanto quanto Diderot em sua proposta educacional para a Rússia, Condorcet critica a autoridade e a utilidade dos clássicos, pois, segundo o filósofo deputado, os jovens raramente teriam maturidade para distinguir, nos muitos erros que eles contém, um pequeno número de verdades. Dificilmente deixariam de adotar parte de seus julgamentos e de suas opiniões, que não convém aos costumes dos homens modernos. Assim, para Condorcet, maior inconveniente do que privar os jovens da beleza dos textos antigos seria o de expô-los aos seus preconceitos.

Todavia, tomados estes cuidados, não somente o fomento à leitura, mas a

instrução contínua em geral, diz Condorcet, impedirá “que os conhecimentos adquiridos nas escolas rapidamente se apaguem da memória”, e, por isso, a instrução mais curta deve ensinar o imprescindível acerca da *arte de instruir-se a si mesmo*. Assim, Condorcet propõe uma reflexão interessante acerca do estímulo à leitura dos trabalhadores (id, 1922, p. 135).

Segundo o autor não haveria entretenimento mais salutar para os mesmos, mas, além disso, não poderia haver um mais agradável. Para o filósofo que realiza extensa meditação, seu repouso estaria na atividade física; para aquele que a exerce em seu trabalho, o repouso, pelo contrário, consistiria no exercício intelectual – que poderia realizar-se através da leitura ao assistindo, aos Domingos, aulas para os que já saíram da escola e desejam uma continuidade na formação.

Nesta iniciativa do Estado em oferecer os mecanismos para a instrução contínua de todos os cidadãos haveria um ganho na formação moral dos adultos, que continuariam a se instruir, mas também na das crianças. Isso porque, ao contrário daquilo que Rousseau é acusado de propor no *Emílio*, Condorcet afirma não ser possível isolar as crianças dos exemplos dos adultos. Cabe, antes, atuar sobre estes – atacando a grosseria e os vícios de seus costumes.

A instrução emancipatória é aquela que ensina os métodos de observação, mas também os de aprendizagem; a instrução como hábito social é necessária, não só para se estender os conhecimentos, mas também para conservá-los; e, para a promoção de tudo isso (bem como de todos os benefícios sociais da instrução acima expostos), Condorcet defende a necessidade e o potencial do maior instrumento jamais criado para a emancipação humana: a escola pública.

Haverá um tempo em que as instituições escolares serão inúteis e que toda instituição de ensino será dispensável [...] “mas este tempo está distante; nosso objeto

deve ser preparar e acelerar o advento desta época, e, trabalhando em formar estas instituições novas, devemos ocupar-nos sem cessar de apressar o instante feliz em que cheguem a ser inúteis” (id, ibid, p.194).

Considerações Finais

Apresentaremos nestas considerações finais, em primeiro lugar, um breve inventário das divergências e convergências, que consideramos serem as mais relevantes, dos projetos de educação pública de ambos os autores, bem como suas concordâncias e discordâncias a respeito das concepções políticas e filosóficas determinantes para aqueles projetos.

Em seguida, sugeriremos algumas reflexões respeitantes aos mesmos. Entretanto, como já analisamos acima tais pontos em que os autores discordam ou concordam (inclusive relacionando-os, quando necessário, com o contexto histórico e filosófico), enumerá-los-emos aqui preponderantemente à guisa de sistematização e síntese.

Assim, comecemos com aquilo em que os autores destoam, quando tratam de política e de educação. Em primeiro lugar, dentre os dois autores e propositores, apenas Condorcet considera a instrução, não só como um meio, mas ela própria como um fim a ser perseguido e instituído pelo Estado e segundo a perspectiva de maior difusão possível da mesma no seio social.

Por isso, somente para Rousseau a Filosofia não preside necessariamente a boa política, que consiste, para ele, antes uma arte: a *arte de governar* as paixões dos homens. Também por isso, na escola e na sociedade rousseauiana, o mérito individual diz respeito muito mais a questões morais do que a feitos intelectuais; enquanto, para Condorcet, tais dimensões da ação humana são co-dependentes e inseparáveis.

Assim, Rousseau, ao contrário de Condorcet, vê com maus olhos a *República das Letras*, as concepções de ambos a respeito das idéias de progresso e ilustração são antípodas. Neste trabalho tentamos mostrar, destarte, que tal discrepância se expressa

em seus projetos educacionais de forma evidente. Condorcet associa a instrução não apenas ao progresso, mas também à virtude; ao passo que, em suas reflexões sobre a História do homem, Rousseau a associa à degenerescência ética e política. Por isso, o filósofo de Genebra advoga pela antigüidade das leis; e Condorcet por uma constante reforma das mesmas, visando um contínuo aperfeiçoamento. Desse modo, a escola pública pensada por cada um dos autores pretenderá formar homens para relações distintas em seu trato com a ordem legal e com a coisa pública.

Além disso, Condorcet defende o esclarecimento, tanto quanto possível, dos cidadãos como condição necessária para a ação legítima do Estado, quanto às intenções desta ação e quanto aos seus meios de atuação – reivindica, portanto, a transparência deste Estado em sua relação com os cidadãos; ao passo que, para Rousseau, pelo menos enquanto opera no plano dos fatos (e não no dos princípios), tal exigência configura-se como uma verdadeira quimera, mesmo para os casos históricos que elegeu como exemplares.

Podemos dizer ainda que os autores divergem quanto a uma disposição mais liberalizante por parte de Condorcet; e que este – também pelo contexto em que se situa – projeta uma educação pública mais completa e abrangente. Características estas, expressas em suas preocupações – não manifestadas por Rousseau – acerca dos seguintes temas: a instrução contínua dos cidadãos; o ensino público feminino; a não obrigatoriedade da educação estatal; e a perspectiva de expandi-la a um oferecimento universal por parte do Estado.

Por fim, podemos dizer que o foco principal da escola rousseauniana é a formação para a virtude (de modo que as ciências se adaptariam a tal finalidade); enquanto na escola formulada por Condorcet o foco estaria situado na formação para o exercício das ciências e no fomento da autonomia intelectual – de sorte o

aperfeiçoamento moral dos homens seria uma de suas conseqüências. Em suma, podemos afirmar que a escola de Rousseau pretende alcançar seus fins coletivos suprimindo no indivíduo tudo a aquilo que, no parecer do autor, destoa daqueles fins; enquanto a escola condorcetiana buscará justamente no livre desenvolvimento – maior possível – de cada indivíduo os ganhos coletivos da educação pública.

Quanto aos pontos em comum, elenquemo-los também rápida e minuciosamente. Primeiramente, podemos asseverar que ambos os autores vêem na dependência pessoal um mal social a ser combatido pelo Estado – para Condorcet, prioritariamente através da instrução pública; e, para Rousseau, sobretudo por meio de leis que inviabilizem a desigualdade econômica que gera tal dependência.

Ambos também desejam igualmente colaborar com a construção de uma sociedade hierarquizada pelo mérito individual; sendo que a escola pública, além de constituir-se ela própria segundo este princípio⁹⁰, exerceria em grande medida a função primordial de avaliar os homens, deliberar e pronunciar-se publicamente acerca dos diferentes níveis de seus méritos – através, por exemplo, das aprovações e reprovações.

Ambos, outrossim, vêem na educação dos jovens, não apenas conseqüências, por assim dizer, vantajosas em um sentido positivo, mas compreendem-na também como estratégia preventiva contra os vícios sociais conjuntamente postos. Também concordam com a definição de liberdade como autonomia (embora, como vimos, dêem um sentido totalmente diverso a este termo); com a justiça de impostos progressivamente mais onerosos em relação à dimensão das fortunas pessoais; e quanto à necessidade de o Estado empreender, além da educação pública, aquilo que Condorcet chama de *educação indireta* – com o fomento de festas nacionais. Além de concordarem, afirma Condorcet, com as teses centrais dos princípios do direito político

⁹⁰ Assim como as escolas religiosas – referencial de colégio da época – com suas estruturas de poder totalmente verticalizadas.

dos homens.

Além disso, nenhum dos dois pensa o professor como um missionário, mas como um profissional, que deve receber do Estado a segurança de uma espécie de aposentadoria (ou, nos termos setecentistas, uma *pensão vitalícia*); e de uma espécie de carreira, a ser galgada através dos méritos e dedicação individuais. O projeto de educação pública de ambos incorre naquilo que hoje poderíamos chamar de *etapismo*, mas, no que se refere à constituição da instituição escolar, o que mais aproxima os dois autores é a insatisfação de ambos com as práticas de seu tempo, bem como com a organização da daquela instituição – assim como não deixam também de se mostrarem descontentes com a organização política – e com o quadro social – dos Estados de que têm notícia.

Não posso encarar como instituição pública esses ridículos estabelecimentos chamados colégios. Tampouco considero a educação da sociedade, pois tendendo essa educação a dois fins contrários, não atinge a nenhum dos dois; só serve para criar homens de duas faces (Rousseau, 2004, p. 13).

Por fim, podemos afirmar que cada qual adota à sua maneira o preceito socrático segundo o qual ninguém deseja o próprio mal; e que, se por ventura o escolhe, isto se deve a um erro da razão e não da vontade. Desse modo, para ambos os autores, caberá à escola pública – e, em última instância, ao Estado – mostrar aos cidadãos o comportamento que lhes convém (ou, em linguagem socrática, que lhes *será bom*), tanto do ponto de vista individual, quanto coletivo, pois estando eles verdadeiramente certos disto, mais certo ainda será que escolherão adotar tal comportamento ou postura ética.

Finalmente, mais do que repetir aqui as reflexões que expusemos acima sobre estas questões podem ou não ser consideradas como a marca de uma época e de uma corrente de pensamento (o Iluminismo), julgamos pertinente sublinhar que, como

prevíamos na Introdução, os conceitos de *público* e de *Estado* permeiam todas elas; e que, tanto no pensamento político de Rousseau e Condorcet, quanto em suas propostas educacionais (consistindo estas, em ambos os casos, em uma parte, sobejamente importante, daquele pensamento político), tais conceitos operam como definidores do que é e do que não é do domínio da política e de sua parte mais fundamental: a educação pública.

Dada a extrema importância da instituição *escola pública* em todos os tempos e locais onde foi difundida, esperamos ter apontado para questões relevantes, relacionadas aos argumentos e às intenções de dois pensadores de primeira grandeza, e que estão entre os primeiros que a propuseram. Esperamos ter elucidado pontos centrais de seus projetos de escola pública, tais como: para quem esta se destinaria; para quais fins eles a pensaram; em que contexto macro-político esta nova e mais do que importante instituição se enquadraria; qual novo contexto visa ela própria promover; qual ela pretende superar; e através de quais meios, de quais estratégias.

Nasce um novo lugar na sociedade: a escola pública moderna; fruto de uma época, ávida por renovações políticas e sociais. Surge um novo papel para o conhecimento (um papel eminentemente político); conhecimento que, doravante, será pensado e mediado pelas políticas públicas e, portanto, pelo Estado, que passa a reconhecê-lo enquanto fator estratégico para a direção da sociedade. Tivemos aqui uma perspectiva filosófica destas questões, vinda do interior do Iluminismo francês, berço de tantas heranças políticas e culturais para o ocidente. Heranças a serem superadas, reinventadas, enfim, mas, antes de tudo, bem compreendidas.

Referências Bibliográficas

ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*; tradução: Guido A. A. Rio de Janeiro : Zahar, 1986.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*; tradução: Antônio de Castro Caeiro. Lisboa: Quetzal Editores, 2004.

ARENDT, H. *A Crise na Educação*, in *Entre o Passado e o Futuro*; tradução: Mauro W. Barbosa de Almeida – São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

———. *Que é a Liberdade*, in *Entre o Passado e o Futuro*; tradução: Mauro W. Barbosa de Almeida – São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

———. *A Tradição e a Época Moderna*, in *Entre o Passado e o Futuro*; tradução: Mauro W. Barbosa de Almeida – São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

BACON, Francis. *A Nova Atlântida*; tradução: José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo, Abril Cultural, 1973.

BOTO, C. *A escola do homem novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: UNESP, 1996.

———. *Na revolução francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 84, 2003.

CAHEN, L. *Condorcet et la Révolution Française*. Genève: Staltkine, 1970.

CASSIRER, Ernst. *A Filosofia do Iluminismo*; tradução: Álvaro Cabral. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

COMTE, Auguste. *Discurso sobre o espírito positivo*; tradução: José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

———. *Opúsculos de filosofia social*; tradução: Ivan Lins e João Francisco de Souza. Porto Alegre: Globo; São Paulo: EDUSP, 1972

CONDORCET, J. A. N. de C., Marquês de. *Cinco Memórias Sobre a Instrução Pública*; tradução: Maria das Graças de Souza. – São Paulo: Editora UNESP, 2008.

———. *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique* (avril 1792 – décembre 1792). In: Paris: Flammarion, 1994.

———. Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, Marquis de. *Informe sobre la organización general de la instrucción pública*; tradução: Domingos Barnés. In: Escritos Pedagógicos – Madri, 1922.

———. *Esboço de Um Quadro Histórico dos Progressos do Espírito Humano*; tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

———. *Fragmento Sobre A Atlântida ou Esforços Combinados da Espécie Humana para o Progresso das Ciências*; tradução de Maria das Graças de Souza, s/d (mimeo).

CONSTANT, B. *Da liberdade dos antigos comparada à liberdade dos modernos*; tradução: Eduardo Brandão. In: *Filosofia Política*. Porto Alegre: LPM Editores, 1985.

DESCARTES, Rene. *Discurso do Método*; tradução: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DIDEROT, D. *Mémoires pour Catherine II*. In: OUVRE, Tome III – Politique. Paris: Robert Laffont, 1995.

——— & **D’ALEMBERT.** *Encyclopédie, ou Dictionnaire Raisonné des Sciences des Arts et des Métiers*. Paris: 1751.

———. *Plano de uma universidade*; tradução: Guinsburg, J. In: Diderot: obras I - filosofia e política. São Paulo: Perspectiva, 2000.

———. *Verbetes Políticos da Enciclopédia*; tradução: Maria das Graças de Souza. São Paulo: Discurso Editorial; Editora Unesp, 2006.

FORTES, L. R. S. *O engano do povo inglês*. Revista Discurso, n. 8, São Paulo, 1978.

———. *Paradoxo do espetáculo*. São Paulo: Discurso Editorial, 1997.

———. *Rousseau da Teoria à Prática*. São Paulo: Ática, 1976.

———. *Apresentação*. In: Rousseau, Jean-Jacques. *Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada*; tradução: Luiz Roberto Salina Fortes. - São Paulo Editora Brasiliense, 1982.

FRANCISCO, M. de F. S. *Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau*. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999, p. 101-114.

———. *A primeira lição moral: o episódio das favas no Emílio de Rousseau*. In: *Cadernos de História & Filosofia da Educação*, São Paulo, v. II, n. 4, p. 35-42, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

São Paulo: Paz e Terra, 2009.

HABERMAS, J. *Notas programáticas para a fundamentação de uma ética do discurso*, in: Consciência moral e agir comunicativo; tradução: Guido A. de Almeida. – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HOBBS, T. *Leviatã*; tradução: José Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. – São Paulo: Abril cultural (Os Pensadores), 1974.

KANT, I. *Crítica da Razão Pura*; tradução: Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão – Lisboa: Caluste Gulbenkian, 1989.

———. *Fundamentação da metafísica dos costumes*; tradução: Paulo Quintela. – Lisboa: Edições 70, 1998.

LA BOÉTIE, E. de. *Discurso da servidão voluntária*; tradução: Laymert Garcia dos Santos – São Paulo: Brasiliense, 1999.

LA CHALOTAIS, L.- R. de C. de. *Essai d'éducation nationale ou Plan d'études pour la jeunesse*. Paris: Hachette, 1976.

LOCKE, J. *Segundo Tratado sobre o Governo*; tradução: Anoar Aiex e Jacy Monteiro – São Paulo: Abril Cultural, 1983 (OsPensadores).

MAQUIAVEL, N. *Príncipe: escritos políticos*; tradução: Maria J. G. São Paulo : Abril Cultural, 1983.

MONTESQUIEU, C. L. S., Baron de la Brede et de. *Do espírito das leis*; tradução: Gabriela A. D. Barbosa. São Paulo: Brasil Ed, 1960.

MARX, Karl. *O Capital: Crítica da Economia Política*; tradução: Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MATOS, L. F. B. F. *Introdução: teatro e amor-próprio*. In: Carta a D'Alembert; tradução: Roberto Leal Ferreira. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

NASCIMENTO, M. M. do. *Opinião pública e revolução* – São Paulo: Nova Estella: Editora da Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, A. E. de. *Jean-Jacques Rousseau: pedagogia da liberdade*. JoãoPessoa: Ed.UFPB,1977.

PISSARRA, M. C. P. *Rousseau: a política como exercício pedagógico*. São Paulo: Moderna, 2003.

PLATÃO. *A República*; tradução: Albertino Pinheiro – São Paulo: Atena, 1962.

RAWLS, J. *História da Filosofia Moral*; tradução: Ana Aguiar Cotrim. – São Paulo: Martins Fontes, 2005.

———. *Uma teoria da Justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROUSSEAU, J. J. *Carta a D'Alembert*; tradução: Roberto Leal Ferreira. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

———. *Confissões*; tradução: Fernando L. G. – Lisboa: Relógio d'Água, 1988.

———. *Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada*; tradução: Luiz Roberto Salina Fortes. - São Paulo Editora Brasiliense, 1982.

———. *Discurso Sobre a Economia Política*; tradução: Maria Constança Peres Pissarra – Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. (Clássicos do pensamento político; 15).

———. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*; tradução: Lourdes Santos Machado – São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Os Pensadores).

———. *Do Contrato Social*; tradução: Lourdes Santos Machado – São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Os Pensadores).

———. *Emílio, ou, Da educação*; tradução: Roberto Leal Ferreira – 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2004. – (Paidéia).

———. *Ensaio sobre a origem das línguas*; tradução: Lourdes Santos Machado – São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Os Pensadores).

———. *Júlia ou A Nova Heloísa*; tradução: Fulvia M. L. Moretto – Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

———. *Projeto de constituição para a Córsega*; tradução de Lourdes dos Santos Machado. Introdução e notas de Lourival Gomes Machado. Porto Alegre: Editora Globo, 1962.

SANTOS, R. R. *Igualdade, liberdade e instrução pública em Condorcet*. Dissertação (Mestrado em Filosofia). São Paulo, 2007. Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

———. *História e Progresso em Condorcet*. In: Cadernos de Ética e Filosofia Política 15, 2/2009, pp. 193-210.

SOUZA, M. das G. de. *Apresentação*. In: CONDORCET, J. A. N. de C., Marquês de. *Esboço de Um Quadro Histórico dos Progressos do Espírito Humano*. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

———. *Ilustração e História – O Pensamento Sobre A História no Iluminismo Francês*. São Paulo: Discurso Editorial/Fapesp, 2001.

———. *Natureza e Ilustração: Sobre O Materialismo de Diderot*. São Paulo: Unesp, 2002.

SMITH, Adam. *A Riqueza das Nações*; tradução: Alexandre Amaral Rodrigues. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

STAROBINSKI, J. *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*; tradução: Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

TOCQUEVILLE, Alexis de. *A Democracia na América*; tradução: Neil R. da Silva. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1962.

VOLTAIRE. *Cartas Inglesas*; tradução: Bruno da Ponte e João Lopes Alves. São Paulo: Abril S. A. Cultural e Industrial, 1973.

———. *Dicionário Filosófico*; tradução: Bruno da Ponte e João Lopes Alves. São Paulo: Abril S. A. Cultural e Industrial, 1973.

———. *Tratado de Metafísica* ; tradução: Marilena de Souza Chauí. São Paulo: Abril S. A. Cultural e Industrial, 1973.

Fontes da internet

http://www.unicamp.br/~jmarques/gip/rousseau_brasil.htm. Acesso em 9 de Junho de 2009.

<http://gallica.bnf.fr/>. Acesso em 9 de Junho de 2009.