



Vol. 4 - Nº 7 - Jan./jun. 2009

p. 97-III

INSTRUÇÃO PÚBLICA, SABER ELEMENTAR E CURRÍCULO: REFLEXÕES A PARTIR DA OBRA CONDORCET

Sidney Reinaldo Silva¹
(Universidade Tuiuti do Paraná)

Resumo: Condorcet é um autor ligado à história da instrução pública e da formação do cidadão republicano. O presente texto analisa a concepção de saber elementar em sua obra como um eixo para se discutir o currículo numa perspectiva ético-política. A partir de uma contextualização da obra pedagógica do autor, discute-se a sua concepção de saber elementar, destacando o seu caráter estratégico de “chave para todos os saberes posteriores”. Mostra-se que a instrução pública articula o epistêmico e o jurídico no processo de decisão sobre o que se chama de currículo escolar.

Palavras-chave: Saber elementar. Instrução pública. Condorcet. Currículo.

PUBLIC INSTRUCTION, ELEMENTARY KNOWLEDGE AND SCHOOL CURRICULUM:
REFLECTIONS FROM CONDORCET'S WORK

Abstract: Condorcet is a author linked to the history of the public instruction and the formation of the republican citizen. The present text analyzes the conception of elementary knowledge in its work as a base to argue the school curriculum in a ethical and political perspective. From a inicial presentation of his pedagogical ideas it is showed the elementary knowledge conception as a “key for all posterior knowledge”. One reveals that the public instruction in its articulation with the epistemical and juridical dimensions is essencial to his liberal conception of citizenship.

Keywords: Public instruction. Elementary knowledge. School curriculum. Condorcet.

1. INTRODUÇÃO

Para muitos estudiosos do currículo é estranha, na atualidade, a afirmação de Forquin (2000) a respeito do que seriam os “saberes públicos”, legitimamente consagrados como sendo o que se deveria ensinar na escola. Devido ao “alto nível de generalidade” de tais saberes e de sua acessibilidade “a todos”, poderiam ser considerados como tendo um valor independente das circunstâncias, dos interes-

ses particulares e das singularidades pessoais. Forquin, com isso, estaria ainda preso ao ideário iluminista, contudo quando o autor retoma a “cultura”, cuja diversidade exige o reconhecimento do relativismo, como aspecto complementar da ciência, ele se distancia do ideário iluminista de instrução pública, sobretudo aquele ligado ao projeto de Condorcet.

Para Condorcet, o universalismo é um princípio antagônico ao relativismo, sendo a escola um lugar de rupturas e não de complementaridade entre os dois. O relativismo não pode estar na base do programa escolar público, pois, caso isso acontecesse, estar-se-ia abrindo a possibilidade para se impor a todos o que é específico de alguns. O universal diz respeito ao epistêmico, sinônimo de verdade em oposição ao erro, à superstição e ao preconceito. Universal diz respeito ao espírito humano, ao genérico e não ao indivíduo. Cabe à instrução sobrepujar a singularidade elevando o indivíduo ao universal. Ocorre que, para Condorcet, o programa escolar, antes de ser um edifício com base firme em elementos universais irrevogáveis, apresenta-se mais como um quadro móvel, cujos elementos são instáveis e sujeitos a ajustes constantes. O que marca o universal é a perfectibilidade e não a perfeição, o que constitui a historicidade do gênero humano, sua abertura ao progresso e seus riscos de decadência.

Na perspectiva jurídica, a instrução pública é uma forma de garantir o direito de ser humano, no sentido de se estar na altura da humanidade, tal qual o quadro histórico de seus progressos se configuraria numa dada época. O que se ensina na escola e depois dela, dado pela obrigação pública de instruir constantemente o povo, torna-se legítimo quando atende às exigências dos progressos do espírito humano. Esse espírito é mostrado como um conjunto de faculdades (sensibilidade, capacidade de emitir juízos e de adquirir ideias morais) em constante aperfeiçoamento observável como um fato comum a todos os indivíduos da espécie. Quando se considera o desenvolvimento de tais faculdades abarcando a massa dos indivíduos seguindo-o de geração em geração tem-se o que Condorcet denominou de “quadro dos progressos do espírito humano”, sobre o qual ele esboçou um histórico. Frente a isso, ele propôs um programa de instrução pública, no sentido de acelerar e de resguardar a perfectibilidade e os progressos do gênero humano.

Assim, como definir o que deve ser ensinado e a forma como deve ser ensinado? A quem caberia tomar as decisões “curriculares”? Enfim, o que seria o “currículo” e o que ele deveria fazer, segundo Condorcet? Para analisar essas questões, discuto inicialmente o conceito de instrução pública, depois o de saber elementar e, finalmente, o que seria o “currículo” para Condorcet.

2. A ESPECIFICIDADE DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PERANTE A EDUCAÇÃO

A diferença entre educação e instrução na obra de Condorcet resulta de suas propostas de ensino para os novos tempos engendrados pela Revolução Francesa.

Cláude Lelièvre (1994) faz uma comparação das ideias de Condorcet com outros expoentes da filosofia da educação francesa. Ele mostra a originalidade da proposta de instrução pública do autor, não só frente aos seus contemporâneos, mas também em relação aos pensadores que vieram depois dele.

Condorcet, visando amenizar os efeitos religiosos ou doutrinários da educação, transfigurada em formação da identidade nacional, propõe que cabe à instrução pública formar não só a moral, mas também a razão de um povo tendo como eixo a perfectibilidade do espírito humano, apresentada como base universal para tudo o que fosse ensinado na escola e nas demais instâncias públicas formativas.

Kintzler (1984) mostra a importância da diferença entre educação e instrução pública na obra de Condorcet. Ela também aponta a diferença entre a proposta de Condorcet e as demais que foram apresentadas à Assembleia Nacional, tais como a de Rabaut Saint-Etienne, Le Peletier com seu *Plan d'éducation nationale*, lido por Robespierre, em junho de 1793, e o *Rapport* de Gabriel Bouquier (1793). Nesses projetos de ensino público, destacam-se três ideias fundamentais: o sentimentalismo, o apelo ao afetivo; a desconfiança para com o trabalho puramente intelectual; a prioridade da ideia de nação, enquanto comunidade, sobre o indivíduo (KINTZLER, 1984, p. 247). É devido a essas características que Condorcet exclui a educação do domínio público. A educação deveria estar apenas na esfera privada, sendo portanto objeto de escolha das famílias, que poderiam proporcionar a seus filhos o ensino que fosse compatível com suas visões de mundo e seus valores religiosos e políticos.

No sentido de abarcar a ampla esfera política, não deveria haver limites para a instrução pública. Conforme Kintzler (1984), dizer, na perspectiva condorcetiana, que a instrução deve encontrar limites, é, necessariamente, recuar os direitos da razão, e ir tirar de alguma Razão final e transcendente a autoridade para humilhar o indivíduo mantendo-o abaixo do que ele pode ser. Trata-se de difundir os saberes e “dar a cada um as armas intelectuais que ele for capaz de portar” (KINTZLER, 1984, p. 241). Somente a capacidade de raciocinar permite conquistar e manter a autonomia, isto é, escapar da servidão, da tirania e de toda dependência humilhante na vida cotidiana.

A diferença entre instrução e educação é a chave de todo o *Rapport et Projet* de Condorcet. A instrução compreende “o conhecimento positivo e certo, a verdade de fato e de cálculo”, que seriam indispensáveis para o desenvolvimento das capacidades (faculdades, poderes) intelectuais e morais e para garantir a autonomia de cada indivíduo frente aos demais. A educação vincula-se às “crenças políticas e religiosas”, às concepções de mundo das comunidades e aos valores nacionais. Não são, contudo, apenas os conteúdos que diferenciam esses dois âmbitos da formação dos indivíduos. Em primeiro lugar, o objetivo é diverso: a instrução forma para o desempenho da autonomia intelectual, moral e política e não para ser um membro desta ou daquela agremiação ou mesmo pátria. O segundo elemento diferenciador diz respeito às faculdades às quais elas se dirigem, exercitam e privi-

legiam: a educação dá ênfase ao sentimento, à memória e à imaginação passiva; a instrução refere-se ao desenvolvimento da sensibilidade moral e da empatia, mas também da imaginação criadora e da razão. Finalmente, haveria uma distinção entre os métodos e os recursos: a educação apela para a fabulação histórica, expõe às crianças as ideias “confusas” que elas ainda são incapazes de analisar e, sobretudo, inculcam regras e deveres calcados no entusiasmo catequético. A instrução visa, desde o início, ao desenvolvimento da racionalidade. Assim, ela se preocupa com o uso de uma língua mais rigorosa e analítica, sem, contudo, deixar de adequar as lições, em suas formas e conteúdos, ao desenvolvimento progressivo e diferenciado das crianças.

3. A INSTRUÇÃO PÚBLICA E O SABER ELEMENTAR

Em relação ao conteúdo, Condorcet propõe um mínimo a ser ensinado. Esse mínimo está ligado às necessidades humanas em sociedade e refere-se ao “conjunto de coisas que um homem não pode ignorar”, que permite certa autonomia e controle mínimo das situações em que um cidadão se depara: saber contar, ler, mas saber sobre seus direitos e deveres (KINTZLER, 1984, p. 216). Em primeiro lugar, o saber elementar deve ser pensando em função da garantia da autonomia intelectual, política e moral. Cabe a ele munir e preparar o indivíduo contra todo tipo de charlatanismo e manipulação. Isso lhe confere um caráter estratégico. Trata-se de um saber cuja possessão é determinante para a sobrevivência e a liberdade do cidadão e “cuja privação seria catastrófica” (KINTZLER, 1984, p. 191).

A produção do saber elementar/estratégico deve ser feita, igualmente, em função da sua capacidade para manter o progresso e evitar a estagnação social, a decadência e a perda das conquistas feitas pela civilização. O saber elementar deve ser escolhido, portanto, conforme a sua importância para a formação geral do indivíduo, para o bem comum nacional e também para a perfectibilidade do gênero humano.

A escolha do conteúdo deve se dar conforme a idade dos alunos a quem ele se destina para possibilitar o florescimento das capacidades intelectuais. Por outro lado, Condorcet propõe que o conteúdo deve ser definido de acordo com o conceito de saber elementar. Essa ideia vai além da noção de elementos de filosofia proposto por D’Alembert, integrando com dimensões não epistêmicas. Segundo ele, os elementos do saber seriam as verdades que constituem o início de cada parte da cadeia do saber sistemático. “Elas têm como caráter distintivo não depender de nenhuma outra e não possuir provas senão em si mesma.” Não são axiomas, mas “fatos simples e reconhecidos que não pressupõem nenhum outro e que, consequentemente, não se pode nem explicar, nem contestar.” (D’ALEMBERT, 1994, p. 18-9). A elementarização do saber em Condorcet está ligada à difusão e à aplicação

do mesmo saber. Ela se vincula à relação teoria-prática, numa perspectiva social (pública, econômica, jurídica) e pedagógica. Com isso, não estaria envolvida apenas a dimensão epistemológica, mas também a técnica, a ética e a política. Em torno do saber elementar articulam-se o verdadeiro — o estritamente epistêmico, o jurídico e o pedagógico.

O conhecimento elementar é um saber “suficiente por si mesmo” e “se revela evidente” (COUTEL, 1989, p. 252), contudo a definição de tal saber será sempre problemática e sujeita à revisão. Trata-se, sobretudo, de definir “*la proportion entre, d’un part l’idéal d’un savoir minimum satisfaisant à l’ensemble des exigences, et de l’autre l’extension réelle des connaissances à un moment donné*” (KINTZLER; COUTEL, 1994, p. 26). O conceito de saber elementar “estabelece uma dupla continuidade entre a razão individual e a razão comum, de uma parte, e entre os sábios e os cidadãos, de outra” (COUTEL; KINTZLER, 1994, p. 51). É ainda destacável que o saber elementar não é um conhecimento voltado para o *savoir-faire*, sem que se saiba seus fundamentos, de modo que só se aprendem as regras e as etapas de aplicação (KINTZLER, 1984, p. 213). Ele não é, portanto, um ensino técnico. Condorcet vê na instrução pública uma forma de combater a estupidez produzida pela divisão social do trabalho. O autor recorda Smith, para quem “quanto mais as profissões mecânicas se dividem, mais o povo torna-se exposto a contrair essa estupidez natural aos homens limitados a um pequeno número de uma mesma espécie de idéias” (CONDORCET, 1994a, p. 78). Cabe à instrução ampliar o repertório do saber ao mesmo tempo em que desenvolve o raciocínio e a autonomia intelectual.

Disso resulta que o saber elementar não é mera informação. Não se trata de simples transmissão de conteúdos. A esse respeito diz Kintzler, longe de dispensar a exigência do pensar, ele “reclama pelo contrário uma força ampliada (*acrué*) para poder ser manipulado e compreendido/incluído (*comprise*), à medida que ele mesmo cresce” (1984, p. 219). Não se trata de conteúdo e informação definidos pela utilidade imediata, mas de um saber teórico-prático inteligível. Cabe à escola, conforme a pedagogia racionalista condorcetiana, possibilitar o acesso a princípios de controle, de decifração e de inteligibilidade do saber.

O saber elementar é um conhecimento aberto em constante transformação, pois acompanha as mudanças científicas, técnicas e institucionais. Assim, é condição fundamental de sua produção a necessidade de sempre atualizá-lo e debetê-lo publicamente. A elementarização do saber escolar é uma atividade epistemológica, pois se trata de um esforço para superar o erro. Esse processo envolve a Sociedade Nacional das Ciências, a única instituição idônea para também simplificar ou estabelecer os elementos do saber (COUTEL, 1989, p. 253). A vigilância epistemológica se dá também com a produção de manuais e o controle dos métodos de ensino. Trata-se de combater toda sorte de charlatanismo, doutrinação e de catecismo educacional para garantir a idoneidade do saber escolar, que deveria acompanhar os avanços do espírito humano. A atividade dos sábios não dispensaria, contudo, os indivíduos de se instruírem, mas de escolherem a própria instrução. Ela serve de

apoio aos demais seres humanos (CONDORCET, 1994a, p. 211).

O saber elementar não se define, porém, unicamente pela sua fidelidade aos cânones epistêmicos. Ele tem a verdade como parâmetro na medida em que esta é capaz de promover a emancipação política: “a verdade é ao mesmo tempo inimiga do poder político e dos que o exercem; quanto mais ela se expande, menos esses podem esperar enganar os homens, quanto mais ela adquire força, menos as sociedades têm necessidades de serem governadas” (CONDORCET, 1994a, p. 261-2). Nesse sentido liberal, a emancipação política é possível na medida em que o saber elementar se constituir num limiar de conhecimento que, uma vez atingido, capacitaria o indivíduo para “aprender por si mesmo”, possibilitando o domínio da arte de aprender.

O saber elementar constitui-se num estofo inicial que fortaleceria as capacidades intelectuais e morais. Sem ele, estas bases da autonomia seriam apenas tendências não desenvolvidas. Conforme a lógica social pensada por Condorcet, sem um certo mínimo de saber e capacidade de reflexão e de aprender por si mesmo não haveria autonomia de fato. Uma sociedade só pode ser democrática se os cidadãos tiverem acesso a essa informação básica. Entretanto, a autonomia intelectual é também relacional. Ela se dá nas relações sociais, nos liames de poder que vincula os indivíduos.

A instrução básica e elementar não é uniformizadora. Já nos seus primeiros escritos sobre a “educação”, Condorcet (1983) destaca que, ao contrário do que pensava ou “sofismava” Helvétius, os homens são naturalmente desiguais no que se refere ao espírito, isto é, nascem com capacidades de aprender e talentos diferentes. A educação se exerce sobre espíritos naturalmente desiguais. Por outro lado, o objetivo da educação não seria o de nivelar artificialmente os espíritos originalmente desiguais. Ainda que se possa organizar um curso geral destinado a todas as crianças indistintamente, não se trata de ensiná-lo a todos, nem em sua totalidade, nem da mesma maneira. O ensino deve respeitar as diferenças nas capacidades de aprendizagem. O fato de que alguns indivíduos têm maiores dificuldades para aprender revela que existem espíritos organizados de “forma mais feliz”, “*très heuruxment disposé*”. Essas diferenças, contudo, não devem definir hierarquias escolares discriminadoras. Assim, para aqueles que apresentam maior dificuldade de aprendizagem, a educação deve:

[...] limitar-se, quanto aos conhecimentos gerais, ao que é rigorosamente necessário para não ser reduzido na sociedade ao estado de imbecil ou crédulo (*dupe*), quanto aos estudos necessários para o desenvolvimento de suas faculdades, aos que são mais conforme a elas, aos mais análogos à natureza e à força de suas faculdades. (CONDORCET, 1983, p. 66).

Trata-se de uma redução da extensão do que é ensinado. Entretanto, isso exige, por outro lado, um aprofundamento maior no ensino daquilo que é “mais útil ou para os quais a criança mostra maior gosto” (1983, p. 67). Entenda-se que o

útil para Condorcet não se confunde com as vantagens da aplicação imediata do saber. Concebe-se que *“le plaisir de l'utilité qu'on prévoit dans un avenir éloigné ne peut-il pas suppléer à celui celui de poursuivre et de saisir des vérités cachées encore à tous les yeux?”* (1994a, p. 208).

As diferenças na disposição das inteligências não devem ser ocasião de discriminação ou de privilégios para ninguém. Com isso Condorcet antecipava o princípio de equidade na educação. Ainda que os que tiverem talentos para o estudo devessem receber incentivos públicos e mesmo recursos econômicos, quando não pudessem arcar com as despesas escolares, isso deveria ser sempre feito em proveito dos menos favorecidos para continuar os estudos:

[...] dans ce plan de organisation générale, notre premier soin devait être de rendre, d'un côté, l'éducation aussi égale, aussi universelle; de autre, aussi complete que les circonstances pouvaient le permettre; qu'il fallait donner à tous également l'instruction qu'il est possible d'étendre sur tous; mais ne refuser à aucune portion des citoyens l'instruction plus élevée qu'il est impossible de faire partager à la masse entière des individus; établir l'une, parce qu'elle est utile à ceux qui la reçoivent; et l'autre, parce que'elle l'est à ceux mêmes qui ne la reçoivent pas.” (1994b, p. 133).

O conteúdo ou a informação não é em si o objeto da instrução, pois juntamente com ele deve se desenvolver a capacidade de reflexão e análise. Isso ocorreria em todas as áreas do saber (Física, Matemática, História, Política, Moral, etc.), pois Condorcet leva avante a máxima de Condillac, segundo a qual *“não se trata de dar a criança todos os conhecimentos que lhe servirá um dia; é necessário lhe dar os meios para adquiri-los”* (apud ALBERTONE, 1983, p. 37). Cabe à matemática desenvolver o hábito de ter ideias abstratas. Em relação às ciências naturais, o ensino deve ser limitado a algumas experiências e algumas análises (CONDORCET, 1983, p. 79).

Em relação ao estudo da História, deve se tomar cuidado para não ensinar o que apenas confundiria as crianças. Elas ainda não estariam preparadas para compreender a dinâmica dos fatos políticos que geram a história dos povos, mas, quando se pensa em ensinar a História para destacar figuras exemplares da virtude, o importante é distinguir os traços característicos dos eventos e os significados morais que pudessem de fato ser compreendidos pelas crianças, tais como a ideia de humanidade, a piedade filial, a amizade, a coragem e a simplicidade. Deve-se, sobretudo, evitar a credulidade quando os eventos passados são ensinados. Não se trata, portanto, de apresentar os fatos como verdade, antes mesmo das crianças poderem compreender *“as regras da crítica”* da História, o que as levaria a desenvolver o hábito de *“croire sur la parole”* (1983, p. 81). Quanto ao ensino de línguas, a gramática só deve ser apresentada quando a criança já tiver domínio da leitura e desenvolvido um gosto pela mesma. A instrução, em qualquer domínio que seja, é sempre um processo de adquirir a capacidade de ter ideias novas (1983, p. 76).

Cabe a ela contribuir para promover a perfectibilidade intelectual.

A proposta pedagógica de Condorcet está ligada ao seu programa de formação da razão e da moral de um povo. Formar a razão de um povo significa tornar os indivíduos que o constituem aptos para compreenderem seus interesses e seus direitos e capazes de decidir conforme uma razão coletiva ou um ordenamento hierárquico de assembleias que comporiam um sistema racional de representação democrática. Formar a moral de um povo significa desenvolver as faculdades que possibilitarão aos indivíduos adquirirem racionalmente ideias morais, de desenvolverem o sentimento de justiça e de “solidariedade” (benevolência, beneficência). Essas formações deveriam ser obras de um sistema público de ensino baseado na ideia de instrução.

Condorcet (1994a) mantém sempre uma atitude cética perante o saber e seus usos: “entre as verdades reconhecidas e aquelas que escaparam a nossas pesquisas, existe um espaço imenso que somente a opinião pode preencher” (1994a, p. 90). Ninguém pode, contudo, impor opiniões a ninguém num espaço público como a escola. A instrução transmite ideias bem fundamentadas, mas, nem por isso, ela deve ser dogmática. Apenas as verdades com uma prova certa e geralmente reconhecida são as únicas que se deve tomar como “imutáveis”. Ocorre que as verdades imutáveis são raras: “*On ne peut s’empêcher d’être effrayé de leur petit nombre*” (1994a, p. 90). No campo das ciências morais e políticas, a realidade é mais incerta, a inconstância dos fatos é ainda maior, pelo menos assim eles se parecem aos que os observam. O saber apurado nesse domínio será sempre sujeito à discussão e às incertezas. Os progressos da ciência transformam em absurdo o que se passava por verdade eterna e tornam desprezíveis questões que eram tomadas como importantes.

A manutenção da liberdade e da igualdade, diz o autor, exige uma relação entre a instrução dos cidadãos que podem menos recebê-la e as luzes dos homens mais esclarecidos num mesmo país e numa mesma época. Ela exige, igualmente, uma certa proporção entre os conhecimentos dos homens e suas necessidades (1994a, p. 344-5). Não havendo um saber absoluto, mas uma massa de saber disponível conforme os progressos do espírito humano, os que têm acesso a tal arsenal são mais livres do que aqueles que não têm.

4. QUADROS “CURRICULARES” DA INSTRUÇÃO PÚBLICA

O que hoje se denomina currículo escolar em Condorcet tem as seguintes características: é um quadro de conhecimentos combinados a partir dos progressos do espírito humano no campo das ciências e das artes, entre as quais se incluem as ciências morais e a arte social ou política, de tal modo que esse saber possa instruir os povos. Este quadro é, portanto, histórico, já que, sujeito a variações perpétuas, formando-se através de sucessivas observações das sociedades huma-

nas em diferentes épocas por elas percorridas. Ele deve apresentar a ordem das mudanças, expor a influência exercida por um momento sobre o momento que o sucede, e mostrar, assim, as modificações que a espécie humana sofreu, em sua constante renovação no meio da imensidade dos séculos, naa marcha que ela seguiu, nos passos que ela deu rumo à verdade e à felicidade. Essas observações sobre o que o homem foi e sobre o que ele é atualmente conduzirão em seguida aos meios para assegurar e acelerar os novos progressos que sua natureza lhe permite esperar ainda (CONDORCET, 1968, VI, p. 13).

Os progressos do espírito humano teriam, contudo, seus inimigos, os tiranos e os que dominam a partir da disseminação da irracionalidade (do erro, da superstição, de preconceitos). O quadro é epistêmico, no sentido em que diz respeito à verdade e à falsidade ou erro. É jurídico, na medida em que se constitui numa base para se definir o direito à instrução pública, o que cada um precisa saber para garantir sua autonomia. A igualdade de instrução desejável seria aquela capaz de excluir toda possibilidade de dependência, seja forçada ou voluntária (CONDORCET, 1988, p. 274). Assim, a instrução é um bem público e não meramente particular. Ela revela elementos do jurídico e não do social, tal como na interpretação de Coutel e Kinzler:

Parce qu'elle est liberté publique nécessaire à l'exercice de la souveraineté, et non liberté privée, Il appartient à la puissance publique d'en garantir l'homogénéité, le développement et la protection. Faisant expressément partie des "combinaisons pour assurer la liberté, l'instruction sera donc une institution organique, une institution forte et territorialement homogène. (1994, p. 28).

Trata-se de um quadro que pode ser construído de forma a mais abrangente e da forma a mais específica. A definição do que vai ser ensinado na escola pública seria uma apresentação reduzida desse quadro, expressando uma forma específica do mesmo, o que pode ser feito de varias maneiras e com os mais variados objetivos. Semelhante quadro, com todas as suas variações, estaria a serviço da arte social, da formação da razão e da moral de um povo. Assim, a política, antes de expressar a vontade geral, tem que passar pelo crivo da razão comum. Trata-se de definir como formar a razão comum. A república e deliberação coletiva, a democracia, são objetos, fins e meios da arte social.

Ao alcançar seu fim, a arte social deixaria de ser necessária enquanto produção de um fim, pois este se identificaria com seus meios, o exercício da democracia. Ter-se-ia que uma instrução bem dirigida corrigia as "desigualdades naturais" evitando o erro de fortalecê-las, sendo que boas leis corrigiriam a desigualdade em relação aos meios de subsistências dos indivíduos (CONDORCET, 1988, p. 276). Assim é que a instrução pública tem por tarefa facultar a todo cidadão deliberar consigo mesmo e com os demais: "*le souci épistémologique du vrai inspire le souci argumentative du persuasif*" (COUTEL; KINZLER, 1994, p. 11). Nesse sentido se estabelece uma relação entre o epistemológico, o didático e o jurídico. Instrução

deve se dar de modo a garantir que a cidadania seja formada, ou seja, que se promova o conhecimento dos direitos de cada um, a capacidade de participar do debate em torno da revisão das leis, que, numa república, deveria ser um processo regular.

A instrução se dá pela garantia do direito à perfectibilidade dos indivíduos, no sentido de fazer com que eles estejam à altura do progresso da humanidade em determinado momento, não apenas no sentido de aproveitá-los incorporando-os através da instrução, mas também de pode estar contribuindo para mantê-los e fazê-los avançar. Assim, torna-se um direito de cada indivíduo estar à altura do progresso do espírito humano realizado por sua época. Para Condorcet, a perfectibilidade é um fato e um direito. Trata-se de um fato geral, no sentido de que a humanidade é perfectível, conforme se poderia inferir da história do espírito humano (a marcha, de certa forma irresistível da civilização) e da análise de sua natureza. A perfectibilidade humana pode ser constatada na experiência do passado humano, na observação dos progressos feitos até então pela ciência, na análise da marcha do espírito humano e do desenvolvimento de suas faculdades (CONDORCET, 1988, p. 267).

Segundo o autor, depois de muitos erros e de se perder em teorias incompletas ou vagas, os publicistas acabaram por reconhecer, enfim, os verdadeiros direitos do homem, deduzidos de uma única verdade, ou seja, que ele é um ser sensível, capaz de formar raciocínios e de adquirir ideias morais (1988, p. 217), sendo que o grito de guerra passou a ser dado pela exigência da razão, da tolerância e da humanidade (Id., ib.), tomados como os eixos da civilização.

Assim, frente a tais exigências, a questão curricular refere-se a como estabelecer o que é lícito ou ilícito ensinar. Frente a isso se coloca a questão a respeito de como selecionar, do arsenal de conhecimentos disponibilizados pelos progressos do espírito humano, o que seria mais estratégico de ser transmitido. Condorcet coloca a seguinte tarefa para a humanidade:

Nós mostraremos que, por uma escolha feliz, e com os próprios conhecimentos, e com métodos de os ensinar, se pode instruir a massa inteira de um povo sobre tudo o que cada homem tem necessidade de saber para a economia doméstica, para a administração de seus negócios, para o livre desenvolvimento de sua indústria e de suas faculdades, para conhecer seus direitos, defendê-los e exercê-los; para ser instruído de seus deveres, para poder bem cumpri-los, para bem julgar suas ações e as dos outros segundo suas próprias luzes, e não ser estranho a nenhum de seus sentimentos elevados ou delicados, que honram a natureza humana; para não depender cegamente daqueles a quem ele é obrigado a confiar os cuidados de seus negócios ou o exercício de seus direitos; para estar em condições de escolhê-los e vigiá-los; para não ser crédulo dos erros populares que atormentam a vida com medos supersticiosos e esperanças quiméricas; para se defender contra os preconceitos apenas com as forças de sua própria razão; enfim, para safar-se do prestígio do charlatanismo, que estende armadilhas a sua fortuna, a sua saúde, à liberdade de suas opiniões e de sua consciência, sob o

pretexto de o enriquecer, de o curar e de o salva. (CONDORCET, 1988, p. 275).

Frente a tantas possibilidades e necessidades da instrução pública, o “currículo”, no sentido de saber legítimo, deve ser estabelecido conforme se especifica um direito: depende de uma melhor combinação das leis – dos saberes –, que não podem ser obra informe das circunstâncias. O currículo estabelece uma ruptura com o saber cotidiano, com as tradições, fazendo os indivíduos acederem ao que há de mais avançado em termos de conhecimento humano.

O homem comum recebe dos outros suas opiniões, suas paixões, seu caráter; ele retém tudo das leis, dos preconceitos, dos costumes de seu país, como a planta recebe tudo do solo que a nutre. Observando o homem comum, aprendemos a conhecer o império ao qual a natureza nos submeteu, e não o segredo de nossas forças e as leis de nossa inteligência (1968, IV, p. 3-4).

Não se trata, contudo, de ensinar tudo a todos. O que se deve ensinar são os saberes elementares a todos, pois são eles que têm o poder de emancipar. Coutel e Kinzler mostram que o saber escolar elementar estabelece a continuidade entre a razão individual e a razão comum, entre os sábios e os cidadãos (1994, p. 51).

Nesse sentido, o saber elementar articula um quadro dos saberes acumulados pela humanidade susceptíveis de serem ensinados – didaticamente rearticulados ou combinados – de modo a possibilitar a cada um estar à altura de acompanhar os progressos do espírito humano ainda que no âmbito de sua vida cotidiana, que deixa de ser marcada meramente pela tradição recebida. Assim as pessoas reconheceriam que fazem parte de uma humanidade perfectível, frente à qual a nação é apenas um palco em que ela se manifesta, de modo a ser um espaço onde cada povo garante a vigência dos direitos do homem para si mesmo. Trata-se da capacidade de participar da instrução continuada que deveria se dar pelos mais diversos meios. Para Condorcet, não é suficiente que a instrução forme o indivíduo. Cabe a ela também conservar e aperfeiçoar os que já foram formados, esclarecendo-os e preservando-os do erro, sem o que eles recairiam na ignorância (CONDORCET, 1994a, p 75). Além do mais, aprendizagem escolar do saber elementar deve ser, sobretudo, o domínio da “arte de se instruir por si mesmo” (CONDORCET, 1994b, p. 135).

Segundo Condorcet, a desigualdade da instrução é inevitável e tende mesmo a contribuir para com o bem comum. Querer nivelá-la seria ruim para todos. Nem todos teriam tempo – devido à necessidade trabalhar para sobreviver, disposição e talento para se dedicarem ao estudo das ciências, no sentido de se prepararem para contribuir para o progresso geral do espírito humano. Tais fatores não foram radicalmente questionados pela perceptiva liberal de Condorcet. Ele, contudo, reconhece que a todos deveria ser garantido o direito e mesmo incentivos para se dedicar a isso, independentemente de sua fortuna ou origem social. Daí a necessidade de financiamento público para os que revelarem disposição e talento para se dedica-

rem à carreira acadêmica.

Para o autor, essa desigualdade em termos de condições de dedicação e de acesso a escolarização em todos os seus níveis não poderia, porém, gerar dependência, na medida em que um saber elementar garantiria a autonomia de cada um. A superioridade intelectual dos que vão dedicar a vida toda aos estudos não pode contrariar a igualdade de direitos: é necessário para se manter a igualdade de direito que semelhante superioridade não acarrete dependência real: *“l’homme qui a été instruit des éléments de la loi civile n’est pas dans la dépendence du jusisconsulte le plus éclairé, dont les connaissances ne peuvent que l’aider et non l’asservir”* (CONDORCET, 1994a, p. 62). Cada um deve ser instruído o bastante para exercer sua própria razão, sem se submeter cegamente à razão de outros.

Cabe à instrução elevar o povo a uma época ou nível de civilização em que cada um aproveitaria as luzes, não somente pelos serviços que receberia dos homens esclarecidos, mas porque saberia fazer delas uma sorte de patrimônio, e as empregar imediatamente para se defender contra o erro, para prevenir ou satisfazer suas necessidades, a se preservar dos males da vida (CONDORCET, 1988, p. 209).

Isso exige, porém, o estabelecimento, nunca definitivo, de uma proporção entre um saber mínimo capaz de satisfazer ao conjunto de exigências sociais (técnicas e econômicas), jurídicas (garantia de direitos, voto e deliberação pública) e pedagógicas (aprender a aprender, instrução ao longo da vida) de um dado momento e a real extensão e pureza do conhecimento alcançado pela humanidade até então. Nesse sentido é impossível ensinar tudo a todos, mas é necessário ensinar a julgar com conhecimento dos princípios do juízo. A isso está ligado à definição do saber elementar (COUTEL; KINZLER, 1994, p. 25). Trata-se de uma tarefa que só poderia ser realizada pelos indivíduos mais sábios de uma sociedade. Para Condorcet (1994b, p. 187), quem definiria o que chamamos de currículo, em última instância, seria a Sociedade Nacional de Ciências e Artes. A ela caberia vigiar e dirigir a instrução geral, bem como contribuir para o aperfeiçoamento e a simplificação do ensino.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Condorcet encontra-se entre o iluminismo e o positivismo, mas sua obra mantém um caráter cético do ponto de vista político e epistêmico. Ela é mesmo crítica perante as possibilidades da ciência, cujo progresso por si só não garantiria direitos e muito menos instruiria a população. Sem um controle democrático, tal progresso seria mera excrescência, estando mesmo a serviço da dominação. Para que o progresso do gênero humano se efetive é preciso um agenciamento pedagógico e jurídico do conhecimento acumulado, o que se efetiva na forma de programa dado pela elementarização, escolarização e disponibilização por outros meios de instrução pública (conferências dominicais, imprensa e mesmo festas e eventos

cívicos).

A idoneidade dos acadêmicos para orientar esse processo se deve à capacidade que os mesmo têm de articular as dimensões epistêmicas, jurídicas e pedagógicas. Assim, eles são fundamentais para a formação da razão e da moral de um povo, no sentido de garantir as condições de perfectibilidade do espírito humano e seu desenrolar no palco nacional. Eles falam de um lugar público, credenciados pela referida idoneidade. Deles depende o caráter “jurídico-político” da instrução do povo no sentido de torná-la um bem público. Sem eles a arte social democrática esclarecida seria impossível, restando apenas a barbárie, ou seja, o domínio daqueles que usurpam os progressos do espírito humano convertidos em monopólios a serviço da tirania e do despotismo em sua forma mais desumana, que reúne obscurantismo e escravidão. Um povo ignorante, mesmo quando escolhe livremente, sujeita-se a dar a si mesmo seus grilhões, renegando ou deixando de aproveitar da capacidade de se aperfeiçoar institucionalmente.

A arte social é também arte de agenciamento da instrução pública. Quando isso pode ser feito de forma democrática, garantindo os “direitos do homem” que, para Condorcet, são igualmente direitos da mulher, não haveria razão para não se acreditar que os entraves da perfectibilidade humana estariam sendo sempre identificados e removidos. Esses entraves seriam fatais para o “progresso humano” quando confundissem os homens a respeito de seus próprios direitos e das formas de garanti-los. Com isso não se teria uma escala comum para se julgar quando se melhora ou quando se piora. Barbárie é sempre babel. O currículo seria uma forma de construir uma língua comum não só entre os indivíduos dentro de um mesmo país, mas entre as nações.

O erro (histórico, ético e político) de Condorcet foi o de subestimar a correlação entre barbárie e colonialismo à qual o projeto civilizador europeu estava ligado. A civilização não se impôs sem a barbárie. Suas armas não foram apenas o “currículo”, ou seja, a forma programada de expansão das luzes e mesmo esta nem sempre teve caráter emancipador. Ocorre que o processo eurocentralizado da expansão civilizatória fez desaparecer, “mesmo sem conquista”, diversas “nações selvagens”, como o autor havia preconizado. De certa forma podemos acusar Condorcet de ter desejado isso como algo bom, mas cabe ainda perguntar até que ponto o que se sucedeu depois do Século das Luzes tem a ver com o projeto de civilização ou de modernidade condorcetiano. Além do mais, até que ponto a desconstrução do ideário iluminista e o resgate das culturas, das diferenças, redimirão os europeus? Melhor pensar que nem a perfectibilidade nem a decadência são processos irreversíveis ou irresistíveis. Melhor seria nem pensar com tais conceitos, descartá-los. Melhor é não pensar a partir da ideia de “melhor”, ou de relativizá-la, concebendo que, em educação, tudo “tanto faz”, e que todas as coisas são e não são equivalentes, são e não são ambivalentes. Tudo depende da interpretação e da força pela qual uma perspectiva se impõe. Bárbaro, afinal, é “quem chama os outros de bárbaros”.

Um “programa vazio” para a educação, tal como uma política radical da

diferença, exigiria, recusaria até mesmo a proposta de que, sendo equivalentes, todas as culturas deveriam ser ensináveis, inclusive a ciência, que seria apenas mais um paradigma. Um programa político vazio, avesso à arte social proposta por Condorcet, não poderia admitir nenhum currículo como oficial. Frente a isso, restaria à escola a inércia do Asno de Buridan e a briga de foices no escuro. Assim se escapa, definitivamente, da forma de pensar a instrução pública condorcetiana. Já a solução proposta por Forquin, de um currículo que mantivesse a equidade entre culturas e ciências, tomadas, respectivamente, como singularidade e universalidade, apresenta-se como uma espécie de terceira via, pois não rompe, em definitivo, com a “tradição” iluminista, contudo ela muito pouco resgata, especificamente, do projeto de Condorcet.

6. REFERÊNCIAS

ALBERTONE, M., (1983) “Introduzione”. In: CONDORCET. **Réflexions et notes sur l'éducation**. Napole, Bibliopoles.

CONDORCET, Marquis de. (Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat) **Oeuvres**, (ed. A Condorcet O'Connor et M F Arago, 1847) Reimpressão: Friedrich Frommann Verlag (Günther Holzboog). Stuttgart-bad Cannstatt, 1968.

—. **Réflexions et notes sur l'éducation**. Napole, Bibliopoles, 1983.

—. **Esquisse d'un tableau historiques des progress de l'esprit humain**. Fragment sur l'atlantide. GG-Flammarion, 1988.

—. **Cinq mémoires sur l'instruction publique**, Paris, GF- Flammarion, 1994a.

—. Rapport et Projet de décret sur l'Instrutuction Publique, Présentées à l'Assemblée Nationale, au non du Comité d'Instruction Publique. In: **La Leçon de Condorcet. Une conception oublié de l'instruction pour tous nécessaire à une republique**. Direction de J. DUMAZEDIER. Paris: L'Harmattan, 1994b.

COUTEL, C., Décembre 1792: les objections au Rapport sur l'instruction publique. Réponses de Condorcet. In: **Colloque Internacional. Condorcet: mathématicien, économiste, philosophe et homme politique**. Paris, Ed. Minerve, 1996.

—; KINTZLER, K. “Notas”. In: CONDORCET. **Cinq mémoires sur l'instruction publique**. Paris: GF-Flamarion, 1994.

D'ALEMBERT, J. **Ensaio sobre os elementos de filosofia**. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

FORQUIN, J.-C. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação &**

Sociedade. Ano XXI, n. 73, dezembro, 2000.

KINTZLER, K. C. (1994) ***Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen.*** Folio- Essais, Minerve.

LELIÈVRE, C. (1994) Exposé. In: —. ***La Leçon de Condorcet. Une conception oublié de l'instruction pour tous nécessaire à une republique.*** Direction de J. DUMAZEDIER, Paris, ed. L'Harmattan.

NOTAS

1 Doutor em Filosofia pela UNICAMP. Pós-Doutor em História e Filosofia da Educação pela UNICAMP. Professor Adjunto do PPGE-Mestrado em Educação da UTP. E-mail: sreinald@uol.com.br.

Recebido em: 30/4/2009.

Aprovado para publicação em: 24/7/2009.