

## UTOPIAS REVOLUCIONÁRIAS E EDUCAÇÃO PÚBLICA: RUMOS PARA UMA NOVA “CIDADE ÉTICA”

PATRIZIA PIOZZI\*

*RESUMO:* Na Revolução Francesa, o confronto dos projetos de reforma educacional deu continuidade ao debate inaugurado pelos Enciclopedistas, traduzindo em políticas públicas os diferentes pontos de vista. A ala mais progressista das correntes liberais propunha o acesso universal à instrução, para propiciar oportunidades iguais e autonomia aos indivíduos-cidadãos. Outras correntes, inspirando-se na crítica de Jean-Jacques Rousseau à sociedade competitiva, identificavam na política educacional o principal instrumento de combate à cultura impregnada pelo individualismo, privilegiando a formação moral e coletiva. Este artigo examina aspectos do debate iniciado na França revolucionária e seus ecos entre reformadores do século XIX, apontando para alguns dos desafios atuais da educação pública, no que diz respeito à construção de um acesso efetivamente universal e de um saber autônomo e crítico em relação às determinações do mercado e à cultura competitiva.

*Palavras-chave:* Educação pública. Utopias. Direitos sociais. Democracia. Ética.

### REVOLUTIONARY UTOPIA AND PUBLIC EDUCATION: PATHS FOR A NEW “ETHIC CITY”

*ABSTRACT:* During the French Revolution, the confrontation of educational reform projects was a continuation of the debate inaugurated by the Encyclopedists, by translating the different points of view in public policies. On the one hand, the more progressive wing of the liberal trends proposed universal access to education to offer equal opportunities and autonomy to the individuals-citizens.

---

\* Doutora em Filosofia e Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: piozzi@unicamp.br

Inspired by Jean-Jacques Rousseau’s critics to the competitive society, other trends saw educational policies as the main instrument to fight against a culture impregnated with individualism, by privileging moral and collective training. This paper explores aspects of the debate that began in revolutionary France and its echoes among the XIX<sup>th</sup> century reformers of public education. It points out some of the current challenges for public education in what regards building an actually universal access and an autonomous knowledge that can be critical of the market determinations and to the competitive culture.

*Key words:* Public education. Utopia. Human rights. Democracy. Ethics.

**E**m um famoso artigo publicado em 1916, sob o título de Socialismo e cultura,<sup>1</sup> Antonio Gramsci busca definir o que significa para os homens tornar-se cultos, evocando o poeta alemão Novalis e o filósofo italiano Gianbattista Vico: para o primeiro, o problema central da cultura consiste em tomar consciência de si, já que, “sem uma perfeita compreensão de si próprios, não se pode conhecer os outros” (Novalis, apud Gramsci, 1974, p. 81).

O autor compara esta sentença ao ditado “Conhece-te a ti mesmo”, de Sólon, com o qual, na interpretação de Vico, o legislador ateniense pretendia exortar os plebeus, que se consideravam originários dos animais e, portanto, inferiores aos nobres, de estirpe divina, a refletirem sobre si próprios, reconhecerem sua natureza humana e exigirem direitos iguais. Na consciência da igualdade de todos enquanto homens, Vico encontra o fundamento e a razão histórica das repúblicas democráticas da Antigüidade. Na mesma linha, Gramsci, em oposição aos que pensam a cultura como acúmulo de erudição, a identifica com a crescente compreensão do próprio valor e papel humanos, dos próprios direitos e deveres, associando este processo ao avanço histórico, nos planos ideal e efetivo, da liberdade e igualdade entre os homens. Mais visível nos períodos de revoluções populares, tal progresso não nasce automaticamente das carências impostas pela pobreza, mas é fruto, também, de uma reflexão inteligente sobre o ser e o dever ser nas relações humanas, inicialmente restrita aos mais cultos e posteriormente apropriada pela maioria. Exemplo emblemático de uma rápida

e profunda mutação sócio-política e moral, a Revolução Francesa foi precedida pelo intenso trabalho de difusão cultural dos iluministas, um “exército invisível de livros e proclamas” que preparam “homens e instituições para a renovação necessária” (Gramsci, 1974, p. 82).

Ao reconhecer nos “philosophes” o protótipo do homem de cultura devotado a suscitar nos plebeus a consciência da igualdade de direitos, Gramsci pode parecer dominado por sua própria paixão pela emancipação das massas, subestimando a grande variedade de posições atuantes no movimento, desde a adesão ao “despotismo esclarecido” até a defesa da república popular; no entanto, apesar do traço fortemente romântico, o diagnóstico revela a sintonia do jovem escritor socialista com o “espírito” da militância intelectual das Luzes, responsável por transformar drasticamente o sentido do debate filosófico e literário, até então usualmente restrito a um círculo de iniciados, criando a figura do pensador que se dirige ao povo para esclarecê-lo sobre a realidade física e moral do mundo.

Embora o número de leitores constituísse ainda uma parcela bastante reduzida da população, o crescimento das cidades, com seus “salões de leitura”, bibliotecas e livrarias, o barateamento dos livros graças à renovação das técnicas de produção, o proliferar de experiências de instrução popular promovidas por entidades filantrópicas e religiosas e o incremento de políticas públicas no campo da educação expandiam o mercado editorial, fazendo da escrita não apenas uma tribuna independente do poder e, por isso, mais efetiva e livre na crítica aos seus desmandos, mas, também, um meio de divulgar e incrementar os conhecimentos adquiridos pelo progresso das ciências e artes. Com este intuito, na França, centro irradiador do movimento, os “philosophes” realizaram, sob a direção de Denis Diderot, o extraordinário empreendimento intelectual e editorial da Enciclopédia, ao mesmo tempo que inundaram o país com outras formas de escritos para o povo, tais como curtas narrações literárias, textos de denúncia, adaptações de grandes obras da ciência e da filosofia etc., voltadas a emancipá-lo de sua “memoridade” intelectual.

A vocação democrática enquanto homens de cultura, denominador comum entre eles para além de suas profundas divergências de visão de mundo, explicita-se cristalinamente na posição “paradoxal” de Voltaire: cético em relação à eficácia da instrução das massas populares,

definidas em vários textos como sendo obtusas e fadadas aos trabalhos manuais, inimigo das idéias republicanas, dedicava-se, no entanto, incansavelmente, a combater o obscurantismo e a intolerância gerados pelo dogmatismo religioso, os crimes vindos do interesse mercantil e do poder monárquico, projetando, inclusive, em *Cândido*, seu mais conhecido conto filosófico, um modelo igualitário e livre de vida comum. No país de Eldorado, situado em um lugar quase inacessível da América Latina, onde o ouro não passa de pedregulho sem valor, enquanto o saber vale “ouro”, desconhece-se a penúria material e espiritual originária das relações desiguais. Em contraste com a brutalidade e hipocrisia das relações humanas imperantes no mundo, o desaventurado viajante que protagoniza a história encontra, neste feliz oásis, a convivência fraternal entre todos, preservada e estimulada pela atitude do rei, de “primus” entre pares (Voltaire, 1995).

A opção pela “filosofia popular”, que marca seu estilo literário, assume o caráter de declaração de princípio no comentário feito em sua correspondência (*Lettre a Henry Pilot*, 1967) à sua própria obra de divulgação dos “elementos da filosofia de Newton” (*Éléments de la Philosophie de Newton*), no qual afirma tratar de “coisas corriqueiras, como a visão”, e dirigir-se não “(...) aos sábios, mas ao povo, ao qual tenho a honra de pertencer” (Voltaire, 1967, p. 271).

A primazia conferida pelos adeptos das luzes ao saber cultivado para traçar o caminho dos homens em direção à justiça não redundava em separação radical entre as elites e o povo, cristalizada no modelo, de origem platônica, do governo dos sábios. Atribuindo à sua obra um caráter pedagógico, priorizam a construção de uma linguagem acessível aos não iniciados, que, sem esvaziar a complexidade dos conteúdos a serem transmitidos, adquire a força, política, de uma arma dirigida contra as formas brutais e “astutas” de domínio: ao reconhecerem neste papel sua identidade de homens de cultura, inscrevem-se na história do moderno ideal democrático de justiça, marcado pela luta em prol do direito universal à autodeterminação.

## Da Enciclopédia à revolução: o debate em torno da instrução pública

A importância atribuída à divulgação do conhecimento explica o grande engajamento das Luzes no debate em torno da necessidade, extensão e qualidade de uma instituição escolar financiada e regulamentada pelo

Estado, que, portanto, pudesse atingir sistematicamente amplos estratos da população nos territórios nacionais: em geral de comum acordo quanto à urgência de se renovar os conteúdos tradicionais, marcados pelo formalismo abstrato e pelas “elocubrações metafísicas”, priorizando os conhecimentos úteis à intervenção “prática” no mundo físico e moral, seus expoentes afastam-se significativamente, porém, quando se trata de definir o limite do acesso às classes populares, a natureza do ensino a ser ministrado e o papel da religião nele. Manacorda (2006), ao tratar destas divergências, realça a forte presença de pontos de vista conservadores neste debate, como o que propõe para o povo uma educação mais rápida e fácil, uma espécie de treino ao trabalho e à obediência, resumida na fórmula da “universalidade, mas não na igualdade do ensino” (p. 246). O autor cita, dentre eles, o italiano Filangieri, em sua obra *La scienza della legislazione*:

Se uma só classe de cidadãos viesse excluída da educação pública, o meu plano seria imperfeito e vicioso. (...) Mas para ser universal, não deve ser uniforme. Eu divido inicialmente o povo em duas classes: na primeira situo todos aqueles que servem ou poderiam servir à sociedade com os braços, na segunda aqueles que a servem ou poderiam servi-la com seus talentos. (apud Manacorda, 2006, p. 247)

Enquanto outros, mais moderados, considerando a apropriação da língua escrita e de noções de matemática uma necessidade, e um direito, de todos os homens, defendem a igualdade de instrução no nível mais elementar, mantendo, porém, a orientação dualista para as fases sucessivas, a contribuição mais ousada e inédita para a estruturação de um ensino público democrático surge do projeto de Denis Diderot<sup>2</sup> de instrução gratuita, aberta a “todos os filhos da nação”, em todos os seus graus. Para além da universalidade do acesso, o caráter inovador do plano exprime-se na exigência de que o percurso escolar fosse o mesmo para todos e na adoção de um método de ensino fundado no estímulo à inteligência e à criatividade, excluindo o treinamento de habilidades mecânicas e operativas e a transmissão de normas inquestionáveis de comportamento social. O estudo de todos os campos do conhecimento humano, em uma linha ascendente, que tem na base as ciências da natureza e da moral, úteis para todas as “condições” da sociedade, e, no topo, a poesia, as belas artes e a filosofia, destinadas a refinar o gosto e a franquear o acesso à beleza, tem como objetivo fortalecer a

capacidade analítica e crítica e, ao mesmo tempo, “civilizar”, cultivar o intelecto e a sensibilidade.

Os limites de um plano que não questiona a determinação, de ordem econômica e social, responsável por inibir à maioria dos “filhos da nação” o acesso ao topo deste caminho, não chegam, porém, a desfigurar o seu princípio orientador: este tende a dissolver a divisão essencial entre homens de “origem divina” e de “origem bestial”, em favor da idéia de que todos os indivíduos são igualmente dotados de talentos diferentes, cujos limites e particularidades irão adquirir contornos mais precisos por meio da instrução, à qual cabe, ao mesmo tempo, expandir e tornar efetiva a faculdade universal, humana, de compreender, atuar, comunicar-se, em todos os campos da vida econômica, política e cultural.

Ao longo da Revolução Francesa, o debate em torno da educação pública adquire a dimensão do confronto entre projetos elaborados para a implantação imediata de políticas públicas, travado na Assembleia Legislativa, marcado pela paixão e espírito polêmico tão característicos desses raros e curtos períodos em que as grandes transformações, rápidas e profundas ao mesmo tempo, favorecem a multiplicação e polarização das idéias. Neste cenário, ganha grande destaque o *Rapport sur l'instruction publique*, redigido pelo Marquês de Condorcet (2000), famoso matemático e deputado revolucionário, e apresentado à Convenção Nacional, em nome do Comitê de Instrução Pública, em 20 e 21 de abril de 1792. O texto, que extraia seus fundamentos teóricos de uma obra anterior, mais extensa e filosófica, os *Cinq mémoires sur l'instruction publique* (Condorcet, 1994), de 1791, ampliava e radicalizava a proposta de Diderot de um ensino público universal, gratuito e unificado, exigindo que tivesse um caráter intransigentemente laico e independente de toda forma de doutrinação estatal e inserindo-o no quadro de uma república baseada no sufrágio universal masculino e na democratização do acesso aos cargos públicos. Imbuído do otimismo das Luzes sobre o progresso irresistível dos espíritos humanos, Condorcet reconhecia o despertar da “era da razão”, seja no avanço concreto da liberdade e igualdade trazido pelos acontecimentos em curso na América e na França, seja na inovação dos métodos das ciências naturais, que, aplicados ao estudo da história e da sociedade, poderiam erguer a política e a moral sobre a investigação científica, emancipando-as dos que governam movidos pelos interesses e paixões

egoístas, apoiando-se na autoridade inquestionável dos dogmas e mitos. No entanto, estas transformações seriam impotentes para livrar os homens do perigo de uma volta às trevas, sob formas novas de domínio e barbárie, se a democratização radical do saber não espraiasse as luzes sobre as massas populares, tornando efetivos, e progressivos, os direitos políticos e sociais conquistados pelas revoluções e fixados nas leis.

Iniciada pela luta cultural das luzes, tal obra se completaria na efetivação do projeto de instrução pública, a ser realizado pela República emersa da Revolução Francesa: embora ainda marcado por profundas distorções e desigualdades, e por lutas encarniçadas pelo poder, ao legalizar os direitos humanos à igualdade e liberdade, o novo Estado já fazia vislumbrar um futuro de justiça no interior das nações e entre elas, abrindo caminho para ligar indivíduos e povos por um vínculo universal de fraterna amizade.

O franqueamento do acesso a todos e os “currícula” voltados a expandir as faculdades intelectuais e inventivas, unidos a políticas de ampliação dos direitos sociais, iriam paulatinamente reduzir e, enfim, extinguir a desigualdade, transformando a divisão do trabalho em uma cooperação voluntária e complementar entre os talentos, isenta dos conflitos inerentes à estratificação das oportunidades entre as nações e classes ricas e pobres, entre os detentores do conhecimento e aqueles que dele são privados. Nas palavras do filósofo:

Como poderia a época não regredir, se uma instrução geral não aproximasse os homens entre si, as luzes sempre repartidas desigualmente se tornassem o alimento de uma guerra eterna de rapacidade e ardileza entre as nações e entre as diversas classes de um mesmo povo, ao invés de ligá-las entre si por esta reciprocidade fraternal de necessidades e serviços, fundamentos de uma felicidade comum? (Condorcet, 1994, p. 73)

Atento aos perigos da nascente política de massas definida pelo voto popular e pelo discurso público, o último dos enciclopedistas opõe-se a toda espécie de educação cívica que tenha por fim estimular o amor incondicional às leis pátrias, dando primazia à informação e demonstração racional e científica, aptas a instrumentar o aluno na análise dos fatos e a decodificar os engodos do discurso arquitetado para seduzir o coração e submeter a vontade. O ensino assume um papel primordial na construção de um espaço público no qual o voto esclarecido e a participação autônoma e criteriosa dos cidadãos comuns na

administração garantam a “boa vida” comum, impedindo que os recursos retóricos dos demagogos e as habilidades executivas dos “competentes” sejam novas fontes de institucionalização e planejamento do domínio. Para realizar tal tarefa, o processo educacional articula-se em duas dimensões: no espaço, atingindo todos os membros da república, e no tempo, garantindo o progressivo aperfeiçoamento dos “espíritos humanos”, ao propiciar-lhes os meios para submeter todas as verdades estabelecidas, inclusive aquelas consagradas pela ciência e pela filosofia, ou cristalizadas nas constituições nacionais, “ao livre exame das sucessivas gerações sempre mais esclarecidas”. Movendo-se em direção contrária ao pensamento liberal de matriz lockeana, que, em sua conceituação de justiça, exclui do universo dos “livres e iguais” a multidão amorfa e indiferenciada de seres sem propriedade nem talento fadados ao trabalho braçal, legitimando, sob nova roupagem, a velha distinção entre homens bestiais e divinos, os propositores da instrução pública universal encontram na educação o mais poderoso meio civilizatório: por ela, pode expandir-se sem limites a capacidade universal humana de participar, de forma ativa e inteligente, da produção econômica e da gestão política, e de pensar e sentir na dimensão filosófica e artística. O fim da desigualdade social e política, em favor da colaboração democrática e fraterna em todas as áreas da vida coletiva, traria como consequência o florescimento da atitude ética, tornando os homens capazes de distinguir, no “silêncio das paixões” egoístas e mesquinhas que predominam no universo governado pela competição entre desiguais, os direitos e deveres de cada um, submetendo-se sem esforço aos ditames do bem comum.

Dentre os vários projetos debatidos na Convenção nacional ao longo do período jacobino, o de Lepeletier,<sup>3</sup> apresentado postumamente por Robespierre, em julho de 1793, contém a crítica mais contundente às propostas empenhadas em fazer da instrução o centro do processo educativo, às quais imputa a subestimação da formação moral, prioritária, a seu ver, pelo menos no nível elementar. Baseando-se em um diagnóstico apocalíptico do estado da desigualdade e desordem moral herdados do “Ancièn Regime”, o deputado propõe a criação de uma escola primária, totalmente controlada pelo Estado, e obrigatória para todos, onde, em regime de internato, longe de seus ambientes de origem, crianças ricas e pobres conviveriam, em uma espécie de laboratório do “homem novo”. Em suas palavras, “a necessidade de operar



uma radical regeneração, de criar um povo novo” (Lepeletier, in Bazcko, 2000, p. 348) tem seu ponto de partida na criação de uma escola estatal, onde a igualdade não seja aprendida como “abstrata teoria”, mas como uma “prática contínua”, experienciando a mesma forma de vida simples e laboriosa. Submetidos a uma rígida disciplina, privados de toda espécie de supérfluo, recebendo a mesma alimentação frugal e vestindo a mesma roupa de tecido grosseiro e sem adorno, os educandos viveriam em uma condição uniforme, igualmente distante da miséria e estafante labuta do povo e do luxo e ócio dos ricos. Se deixarmos de lado o aspecto anacrônico e quase caricatural, em nossos dias, deste projeto autoritário e fortemente nivelador, é possível reconhecer nele a influência de uma corrente de pensadores e literatos utópicos que, recusando decididamente os projetos de reforma e aperfeiçoamento da sociedade competitiva, a seu ver, inabitável ao homem, buscavam a justiça e a atitude solidária na imagem idealizada de uma vida mais simples e próxima da natureza, baseada no trabalho físico e na satisfação de necessidades elementares.

A dissociação operada por Lepeletier entre instrução e educação moral no primeiro grau escolar, destinado às crianças entre 6 e 12 anos, remete mais diretamente às teses pedagógicas de Jean-Jacques Rousseau, o mais proeminente inspirador da esquerda jacobina, por sua defesa de uma república baseada no voto popular direto. Conferindo às utopias primitivistas do século XVIII a sanção da filosofia da história e da ciência política, o filósofo genebrino estabelece, desde seu primeiro “Discurso sobre as ciências e as artes”, um nexos essencial entre o grande “renascimento” cultural que inaugura a modernidade e a hipertrofia das paixões egoístas engajadas em subordinar o bem comum aos seus intentos. Gerando o crescimento exponencial da desigualdade social e a decadência física e moral da humanidade, o trágico percurso da história chega ao ápice na nascente sociedade cosmopolita e mercantil moderna, na qual a injustiça encontra abrigo e legitimidade sob a aparente igualdade de direitos. A oposição radical, enucleadora da narração histórica do filósofo genebrino, entre as sociedades que vivem sob o signo da “virtude” e aquelas orientadas pelas “ciências e artes”, cristaliza-se no contraste entre a cidade ética antiga e a metrópole moderna.

Em Esparta e na Roma republicana, o duro trabalho agrícola e a permanente atividade física exigida pelo treino militar preparam o corpo e a alma dos cidadãos a cumprir de forma operosa e transparente

seus deveres no âmbito da produção social e da vida cívica. Nos centros da civilização moderna, já anunciados, no mundo antigo, pelo florescimento intelectual e artístico de Atenas, e enormemente desenvolvidos e multiplicados na Europa com o “renascimento” e expansão sem precedentes da pesquisa científica e das belas artes, desde os séculos XV e XVI, a luta dos interesses privados, levada ao paradoxo pela disputa de bens materiais e simbólicos cada vez mais numerosos e variados, tende a suprimir toda forma cooperativa de vida social, instalando o conflito permanente na esfera pública, ordenada pelos mais fortes e astutos. Enquanto os “philosophes” identificam nas “ciências e artes” e em sua apropriação universal a força primordial para combater o “espírito mercantil” e os males sociais e morais por ele gerados, na avaliação de Rousseau o progresso das luzes, impulsionado por paixões egoístas e necessidades artificiais, contribui para fazê-las crescer desmesuradamente: a eloquência nasce da ambição e a nutre, tornando-se fonte de domínio e manipulação; a geometria, para Diderot necessária ao desenvolvimento da capacidade lógica, brota da avidez e da avareza, tornando-se auxiliar no ordenamento das relações baseadas no cálculo egoísta. Mesmo as áreas do saber surgidas para corrigir os vícios da civilização crescem na mesma proporção dos males que pretendem combater, alimentando-se deles. A medicina, a jurisprudência e a filosofia moral constituem exemplos típicos deste círculo vicioso, expandindo-se indefinidamente à medida que crimes, doenças e erros se multiplicam.

O estabelecimento de um vínculo indissolúvel entre o avanço do conhecimento e o estado de desagregação social e moral vigente no mundo moderno tem por correlato a descrença na potencialidade emancipatória de uma instrução pública voltada a democratizar o acesso ao saber, levando o filósofo a advogar a formação de um homem “regenerado”, radicalmente diferente daquele que habita a sociedade competitiva. Sob esta óptica, as políticas estatais para a educação têm sentido e eficácia na construção de uma convivência mais justa e igualitária apenas quando aplicadas a “povos jovens”, agrupamentos em que a agricultura e o artesanato ainda prevalecem sobre a expansão das artes mecânicas: a menor diversificação dos talentos e de seus artefatos e uma maior simplicidade e uniformidade de funções e rendas, de hábitos e desejos, nas formas de vida mais próximas do “ponto de partida” no estado de natureza, permitem o equilíbrio entre os pendores egoístas e os sentimentos solidários e o florescimento das virtudes éticas. A educação

e a lei, instrumentos de governo criados pelo processo civilizatório, configuram, nestas condições, artes também simplificadas, precisando de um diminuto número de leis e preceitos para dirigir os homens, já que o que pacifica as relações humanas “(...) não é o desenvolvimento das Luzes nem o freio da Lei, mas sim a calma das paixões e a ignorância do vício (...)” (Rousseau, 1968, p. 335).

Nas sociedades irremediavelmente corruptas, onde o ensino oferecido nos colégios públicos torna-se transmissor desta mesma cultura fútil e egoísta, a formação do homem deve se dar à margem das instituições oficiais, em lugares onde florescem formas de vida e de cultura mais próximas das determinações naturais. Nos Estados não totalmente corrompidos, onde ainda é possível implementar políticas que objetivem conter a acumulação de riquezas pelo desestímulo à produção e comercialização do “supérfluo”, os legisladores e governantes planejam a educação para todo o povo: privilegiando os trabalhos manuais, os exercícios físicos em praça pública, o culto aos ancestrais centrado no estudo da história nacional, enraízam a moral coletiva no sentimento de identidade e empatia dos cidadãos. Negando à educação e à lei a capacidade de refundar as relações sociais em direção a uma nova “cidade ética” nos centros nevrálgicos da modernidade, Rousseau acreditava que apenas uma situação de grandes reviravoltas e crises poderia fazer estes últimos renascerem dos “braços da morte”, devolvendo-lhes a saúde e o vigor juvenis.

Aparentemente em sintonia com tal previsão, Lepeletier parece dar-lhe conteúdo ao encontrar, na grande crise revolucionária em que atua, a conjuntura ideal para universalizar uma educação “regeneradora”, sob o comando do Estado nascido da “morte” do Ancien Régime. A idéia de trazer à tona a consciência da igualdade dos homens, despojando-os dos adornos, hábitos e posses adquiridos de sua origem social, em um período crucial para a sua formação, pode ser lida como fruto de um pessimismo radical em torno da capacidade humana de construir uma ordem igualitária e harmônica sobre a prosperidade e a livre expansão das diferenças. No entanto, o interesse e atualidade do pensamento que descobre a idade de ouro em formas de vida mais simples e “primitivas” consistem na descoberta, e idealização, do potencial cooperativo, humanizador, inscrito na experiência da pobreza, elevando-a a protagonista da história e da política e a modelo pedagógico universal. Trilhando uma vereda contrária àquela empreendida pelos adeptos das Luzes, os projetos de educação moral “regeneradora” nascem do

mesmo esforço para extinguir, por meio do percurso educativo, a estratificação entre superiores e inferiores, permanentemente reproduzida pela sociedade competitiva e fixada nos “corações e mentes” por suas formas culturais de cooperação.

### Projetos alternativos e educação pública no século XIX

O empenho em implantar uma escola pública universal e laica, ao menos no nível primário, permanece vivo no registro dos planos, decretos e debates que se sucederam ao longo do período jacobino; no entanto, o estado de grande desorganização da economia e os contínuos sobressaltos das instituições dificultaram a implantação efetiva das reformas, agravando ainda mais a precariedade e improvisação já características das experiências de educação popular no “Ancien Regime”. Após a derrota das tendências mais radicais e democráticas, a Convenção Termidoriana relança as bases da desigualdade de instrução, aprofundando a exclusão do povo do saber. No que diz respeito à escola primária estatal, à reforma de 1795, que restabelece o pagamento dos professores pelos pais, inalcançável pelas camadas populares, vem somar-se a ausência de medidas concretas para sua efetivação, abrindo espaço para o retorno do ensino privado gerido pelas congregações religiosas. Ao mesmo tempo, o incentivo ao ensino secundário e superior, pela fundação e incremento das “escolas centrais” e “especiais”, delineia uma pirâmide escolar, em cujo topo se mesclam as velhas e novas elites (Bianchi, 1982, p. 273-290).

Consolidando-se pela política educacional do Império Napoleônico, as diretrizes destinadas a garantir ao povo o aprendizado de uma profissão e da moral religiosa, reservando aos novos quadros dirigentes o caminho das “ciências e artes”, permanecem substancialmente inalteradas ao longo do século XIX, norteando a implantação e a expansão dos sistemas escolares estatais na Europa e América do Norte. Mesmo na França, onde os grandes eventos revolucionários democráticos e populares, recorrentes ao longo do século, tiveram um impacto mais dramático e profundo, o acesso universal à escola primária, laica, se institucionalizou apenas na III República, após 1870. Entre as reformas anteriores a este período, a Lei Guizot, de 1833, a primeira a efetivar a implantação de uma “rede” municipal de ensino primário no território nacional, ainda delega aos pais o pagamento dos professores

e mantém o ensino religioso. Este último, justificado, no discurso oficial, por sua eficácia moralizadora das classes populares, passa a ocupar um espaço bem maior na escola estatal após as reformas conservadoras que se sucedem à derrota da “primavera dos povos” de 1848. Como realça Fabienne Reboul-Scherrer (1995), em belo ensaio sobre a origem dos “mestres de escola” na Europa, a segregação educacional se evidencia, também, na formação oferecida nas “Écoles Normales”, a única aberta aos filhos do povo, para as quais se recomendava uma instrução bastante restrita, pouco acima do nível elementar, centrada nos ensinamentos morais e religiosos a serem posteriormente transmitidos às crianças pobres (Reboul-Scherrer, 1995, p. 161).

No século xx, a universalização do ensino público unitário no nível elementar e sua expansão nos níveis secundário e superior mantiveram, no entanto, sob formas diferenciadas, a estrutura dual do percurso escolar, gerando, dentro e fora dos canais oficiais, um acirrado debate intelectual e político sobre os nexos entre conteúdos teóricos e formação técnica, entre conhecimentos “úteis” e cultura “desinteressada”, entre instrução e formação moral.

Após sua inauguração pelo movimento das Luzes e sua transformação em confronto acirrado entre propostas de políticas públicas sobre o palco da Revolução Francesa, o tratamento destas temáticas teve seu maior desenvolvimento à margem das batalhas legislativas, nas teorias e proposições pedagógicas alternativas originárias das correntes democráticas no liberalismo e da tradição socialista. Dentre os que valorizam o potencial instrutivo e formador do trabalho e pretendem introduzi-lo na escola como um de seus “princípios educativos”, adquire particular interesse, para os fins almejados pelos socialistas, a proposta, bastante debatida no século xix, de fundir o ensino “enciclopédico”, geral, ao politécnico, introduzindo na educação a prática do trabalho industrial. Na formulação de Marx, frisa Manacorda (2006), a introdução da politecnia ao lado da instrução geral não significa em momento algum uma expansão e diversificação de habilidades profissionais; ao contrário, visa esclarecer o vínculo essencial entre todas as operações industriais e a ciência, preparando para a transição criativa e consciente da teoria à prática e vice-versa. Trata-se, em outras palavras, de uma adaptação à era industrial da proposta do método generalista gerada pelas Luzes. Krupskaja, famosa revolucionária russa e companheira de Lênin, que atuou no comissariado soviético de educação logo após a

revolução de 1917, realça tal continuidade em suas notas sobre a diferença entre treinamento profissional e politécnica:

Em vez de “instrução profissional” é preciso dizer “instrução politécnica”. O fim da escola é formação não de limitados especialistas, mas de homens que sejam capazes de qualquer trabalho. Marx sublinha sempre e expressamente a necessidade de uma instrução politécnica, que é também de grande importância para a formação geral; o conceito “politécnico” abrange a instrução quer no trabalho agrícola, quer no trabalho técnico e artístico-artesanal; o conhecimento prático dos diversos ramos serve também para o desenvolvimento físico omnilateral e para a formação de capacidades de trabalho universais. Uma instrução geral politécnica foi exigida durante a Revolução Francesa por Lavoisier e por Condorcet, que foram apoiados pelas grandes massas populares (...). (Ped. Soc. I, p. 424-425 *apud* Manacorda, 2006, p. 314)

Dentre as elaborações teóricas vindas de outras correntes do socialismo, empenhadas em propor e debater projetos pedagógicos emancipatórios, destacam-se, no que diz respeito ao papel do trabalho industrial na formação do homem moderno, as reflexões de Proudhon, o “pai” do anarquismo, sobre a politécnica. Identificando nela, assim como Marx, um dos caminhos de “humanização” dos trabalhadores industriais, suas considerações evidenciam uma profunda diferença em relação à proposta marxiana no que diz respeito ao significado e papel específicos conferidos à nova pedagogia industrial.

Para Proudhon (1932), ao propiciar a plena compreensão do elo existente entre a tarefa do operário e a totalidade da vida produtiva, o ensino politécnico tem como efeito ligá-lo anímicamente a todos os outros produtores, no culto comum ao trabalho, que, em suas próprias palavras, “(...) seria divino, seria a religião” (p. 90). Se se associar este ponto de vista à denúncia, recorrente em seus escritos, dos desejos de opulência e ócio alimentados pelo progresso e à elevação da pobreza a princípio de uma ordem social justa e harmônica,<sup>4</sup> é possível concluir que, projetando sobre a fábrica a imagem idílica, de matriz setecentista, de uma comunidade baseada no trabalho austero e no consumo frugal, reconhece o maior mérito da politécnica, para além do potencial de emancipação intelectual, em seu efeito, moral, de regeneração e purificação da sociedade governada pelos apetites egoístas. O culto ao trabalho e à pobreza conferiria aos trabalhadores o estatuto de novas “autoridades sociais”, na medida em que seu modo de produzir e viver, não

contaminado pela corrupção mercantil e, por isso, portador de “virtude”, se constituiria em núcleo da futura cooperação industrial socialista.

A concepção de Marx, ao privilegiar, na politecnia, o potencial de fortalecimento da faculdade intelectual dos homens, a inscreve na perspectiva do renascimento do trabalho sob a forma de planejamento coletivo da economia, aberta, por um lado, pela transformação da ciência em força produtiva e, por outro, pela revolta dos trabalhadores contra sua redução a peças de uma engrenagem. Nesta concepção, a nova pedagogia contribui para gerar a forma propriamente “humana” de trabalho e vida, aliando escola e fábrica no projeto, revolucionário, de extinguir a condição operária, transformando os produtores em arquitetos e cientistas e, ao mesmo tempo, de acelerar a redução do tempo de trabalho “necessário”, proporcionando a todos os indivíduos a liberdade de fazer poesia, de ir ao teatro ou à taberna a seu bel prazer.

Nas belíssimas páginas dos “Manuscritos econômico-filosóficos de 1844” (2004) dedicadas a imaginar o futuro da humanidade, a nova ordem se compõe pela cooperação voluntária de seres, libertos de toda forma de opressão econômica e institucional, reconciliados com sua própria natureza genérica: produzem com ciência e arte e expandem todos os seus sentidos de modo humano, fruindo segundo as leis da beleza e do gosto. O processo indefinido e universal de crescimento intelectual e estético, emerso do fim das formas alienantes e embrutecedoras do corpo e do espírito, que caracterizam a modernização sob a égide do capital, vai delineando também o vulto de uma nova “cidade ética”. A superação da desigualdade social e da permanente ameaça à vida e à felicidade, que lhe são inerentes, dissolve as bases contratuais da noção de direitos e deveres, instaurando uma maneira nova de pensar e agir, solidária e generosa no tratamento dos limites e diferenças presentes no humano, resumida no preceito que reconhece a justiça social na troca, isenta de toda mensuração quantitativa, entre necessidades e capacidades.

A proposta de inserção na escola pública de uma educação capaz de potencializar a compreensão do mecanismo industrial, liberando o trabalho dos gestos repetitivos e sem sentido, faz parte do caminho construído pela resistência à tentativa de destituir o ser humano de sua natureza “genérica”, nas associações sindicais e culturais dos trabalhadores, nas reuniões, assembléias, debates, florescidos nos períodos de greve, nas festas populares, nos locais alternativos onde os operários

aprendem a “filosofar”. Fixando suas conquistas nas leis que reduzem a jornada de trabalho e ampliam o acesso dos filhos do povo ao ensino público, este percurso “demasiadamente humano” assemelha-se àquele que os projetos de instrução pública de Diderot e Condorcet traçam para todos os futuros cidadãos, buscando romper a divisão entre os que dirigem e os que executam e combater a falta de “consciência de si” de quem assimila os valores dominantes sem submetê-los ao exame da crítica. Talvez por mera coincidência, Engels (1975), ao elogiar a ampla circulação das mais influentes obras da filosofia e da literatura nos institutos operários ingleses do século XIX, lembra que os socialistas contribuíram enormemente para a cultura do proletariado ao traduzirem, entre outros, “(...) os materialistas franceses Helvetius, Holbach, Diderot etc.” (p. 319).

### Para concluir

As utopias educacionais florescidas na “era das revoluções” subordinam a efetivação de uma educação pública universal ao expurgo do espírito mercantil do processo civilizatório. A recusa da cultura competitiva constitui o traço comum entre os pensadores que identificam, no progresso das ciências e artes, o caminho para uma convivência igualitária e cooperativa e aqueles que, ao contrário, lhe imputam o crescimento desmesurado dos conflitos desencadeados pela busca de poder e riqueza.

Para os adeptos das Luzes, tal recusa se expressa na proposta de um percurso escolar que, ao incluir todos os “filhos” da nação, não se restrinja a “democratizar” as oportunidades, colocando-se a perspectiva da formação do homem universal, um novo “sujeito” intelectual e ético, que encontra sua plena realização na cooperação inteligente e na comunicação culta.

Herdando dos enciclopedistas a crença no papel emancipatório do avanço científico e técnico, Marx aponta para as catastróficas consequências de sua subordinação à lógica do mercado capitalista. A drástica redução do trabalho necessário, que deixa entrever a possibilidade de uma convivência humana mais livre, feliz, na qual uma educação longa e abrangente jogaria o papel, primordial, de expandir as faculdades mais elevadas e propriamente humanas, redundando, sob a batuta do capital, no acirramento da luta pelos empregos e na maior subordinação



física e moral dos “includidos”, correlata ao crescimento da miséria espiritual e material dos excluídos.

Ao longo dos séculos XIX e XX, as tendências ao crescimento da desigualdade e heteronomia, inscritas no “livre” desenvolvimento do mercado, têm tido seu maior freio na reivindicação, institucionalização e expansão dos direitos sociais. Entre eles, o direito à educação pública, uma escola para todos, que não seja uma mera extensão do local de trabalho, mas que propicie o contato com o universo da ciência e cultura, uma vivência fundamentalmente diferente da aprendizagem mecânica e empobrecedora do trabalho alienado.

Nos últimos 30 anos, com o advento e consolidação das diretrizes econômicas e políticas resumidas sob a denominação “neoliberalismo”, as orientações produtivistas e mercantis penetram de forma mais agressiva no âmbito da escola, contribuindo para reduzir os objetivos de utilidade prática, que nortearam sua emergência na modernidade, à dimensão mais imediatista e pragmática, empobrecendo-a e esvaziando-a do ponto de vista de suas atribuições de formação intelectual e moral.

A hipertrofia das funções profissionalizantes da escola, em concomitância à disseminação sem precedentes dos valores individualistas e mercantis pelos *mass media*, contrasta, de forma dramática, com a retração das oportunidades no mercado de trabalho. Enquanto a ideologia produtivista difunde, mundo afora, a certeza de que uma educação eficaz na criação das “competências” próprias ao mundo moderno constitui, para indivíduos, grupos e países, o caminho para a prosperidade, aprofunda-se drasticamente a divisão de trabalho entre as classes e as nações e cresce assustadoramente a massa de miseráveis e famintos, excluídos do direito à vida. Tal situação paradoxal evidencia-se nas políticas para a educação pública predominantes nas últimas décadas do século XX, nas quais o enxugamento orçamentário, responsável pela precarização do trabalho docente e pela deterioração dos serviços, convive com a preocupação em implantar “qualidade total”, “avaliação dos resultados” etc.

No entanto, a aproximação de culturas e povos trazida pela crescente “globalização” física e virtual, aliada ao empenho dos que, no terreno da crítica intelectual e da militância política e institucional, se dedicam a combater os aspectos uniformizadores e segregacionistas da

cultura contemporânea, indicam novos caminhos de emancipação, nos quais a escola pública, espaço cultural formalmente aberto a todos, pode exercer um papel primordial. A valorização de universos culturais “outros” em relação àquele decodificado pela lógica mercantil, inaugurada nas pesquisas acadêmicas e traduzida na linguagem do “povo” pela proliferação, e adoção em salas de aula, de edições didáticas e paradidáticas voltadas a recuperar a história e os saberes dos “vencidos”, soma-se às políticas afirmativas de inclusão social e étnica. A importância destas últimas, para além do direito ao acesso, à diferença e à preservação da própria identidade, consiste na introdução na escola do intercâmbio com formas de vida alternativas, salutar ao exercício da imaginação sociológica e ao solapamento das visões de mundo autoritárias e auto-referentes. Na mesma perspectiva humanista e democrática situa-se o esforço para preservar, nos estudos da escola, a cultura “desinteressada”. Esta, como lembra Gramsci, é parte integrante da reflexão que conduz a reconhecer as qualidades humanas comuns a todo o indivíduo, tal qual a faculdade de julgar e criar constituições, mas, também, de ser “um filósofo, um artista, um homem de gosto” (Gramsci, 1977, p. 1.550-1.551).

A esse propósito, Viviane Forrester, ao realçar a perversidade de se oferecer um ensino profissionalizante aos jovens que perambulam nas áreas periféricas dos grandes centros “civilizados”, predestinados a engrossar as fileiras dos desempregados e excluídos do sistema, indica o papel emancipatório de um sistema de ensino que

(...) poderia pelo menos adotar como meta oferecer a essas gerações marginais uma cultura que desse sentido à sua presença no mundo, à simples presença humana, permitindo-lhes adquirir uma visão geral das possibilidades reservadas aos seres humanos, uma abertura sobre os campos de seus conhecimentos. E, a partir daí, razões de viver, caminhos a abrir, um sentido para seu dinamismo imanente. (Forrester, 1997, p. 80)

Ao entrar em contato com a vastidão e beleza das “ciências e artes”, talvez possam descobrir que são filósofos, encontrando aí um dos caminhos para recuperar a dignidade e, para voltar à questão inicial posta por Gramsci, talvez, adquirir a consciência de que, apesar de serem tratados como se fossem de origem bestial, sua natureza é humana.

*Recebido e aprovado em agosto de 2007.*

## Notas

1. O texto foi publicado em 29 de janeiro de 1916, no *Grito del Popolo*, jornal semanal da Federação Socialista de Turim, com o qual Gramsci colaborou desde 1914.
2. Diderot concluiu, em 1775, o “Plano de uma universidade”, redigido a convite da czarina Catarina II da Rússia, no qual apresenta uma proposta para a instrução superior, formalmente aberta a todos aqueles que, após o término da escola primária, se dispusessem a continuar os estudos.
3. O Marquês de Lepeletier (1760-1793), deputado dos “Estados gerais”, redigiu seu projeto de educação nacional em dezembro de 1792, quando a Convenção debatia os planos apresentados por Romme e Lanthenas, aos quais ele dirige a mesma crítica feita a Condorcet, referida exclusivamente ao ensino primário. Sua proposta foi apresentada após sua trágica morte, em 20 de janeiro de 1793, pelo punhal de um monarquista (Baczko, 2000, p. 345 e 387). Para uma análise aprofundada das diferenças entre os planos de Condorcet e Lepeletier, no que diz respeito à educação cívica, conferir Boto (1996).
4. O socialismo austero e produtivista de Proudhon explica sua crítica às lutas operárias pela diminuição da jornada de trabalho e pelo aumento de salário. Berth (1914, p. 111) nos lembra, a esse respeito, que o pai do anarquismo “(...) denuncia a ilusão da riqueza, acusando os socialistas de lhe terem cedido demais. E ele põe como lei fundamental da economia o que chamava a lei de pobreza, que conserva nossa dignidade e nosso aperfeiçoamento moral e espiritual”.

## Referências bibliográficas

BACZKO, B. (Org.). *Une éducation pour la démocratie*. Genebra: Droz, 2000.

BERTH, E. *Les méfaits des intellectuels*. Paris: M. Rivière, 1914.

BIANCHI, S. *La révolution culturelle de l'an II: élites et peuple (1789-1799)*. Paris: Aubier Montaigne, 1982.

BOTO, C. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: UNESP, 1996.

CONDORCET, Marquês de. *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*. Campinas: UNICAMP, 1993.

CONDORCET, Marquês de. *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris: Flammarion, 1994.

CONDORCET, Marquês de. Rapport sur l'instruction publique. In: BACZKO, B. (Org.). *Une éducation pour la démocratie*. Genebra: Droz, 2000. p. 181-258. (Trad. port. Instrução pública e organização do ensino. Porto: Educação Nacional, 1943).

DARTON, R. *L'aventure de L'Encyclopédie (1775-1780)*. Paris: Perrin, 1982.

DIDEROT, D. Plano de uma universidade. In: GINSBURG, J. (Org.). *Diderot: obras I – filosofia e política*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

DUPAS, G. *O mito do progresso*. São Paulo: UNESP, 2006.

ENGELS, F. *A situação da classe operária em Inglaterra*. Porto: Afrontamento, 1975.

FERRONE, V.; ROCHE, D. *L'illuminismo nella cultura contemporanea*. Bari: Laterza, 2002.

FORRESTER, V. *O horror econômico*. São Paulo: UNESP, 1997.

GRAMSCI, A. *La formazione dell'uomo* (Scritti di pedagogia). Roma: Riuniti, 1974.

GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere* (12). Torino: Einaudi, 1977. v. 3, p. 1511-1552.

LEPELETIER, Marquês. Plan d'éducation nationale. In: BACZKO, B. (Org.). *Une éducation pour la démocratie*. Genebra: Droz, 2000. p. 345-387.

MANACORDA, M.A. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 2006.

MARX, K. Propriedade privada e comunismo. In: MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

PIOZZI, P. Da necessidade à liberdade: uma nota sobre as propostas de Diderot e Condorcet para o ensino superior. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 655-676, out. 2004.

PIOZZI, P. *Os arquitetos da ordem anárquica: de Rousseau a Proudhon e Bakunin*. São Paulo: UNESP, 2006.

PROUDHON, P.J. La guerre et la paix. In: PROUDHON, P.J. *Oeuvres complètes*. Paris: Marcel Rivière, 1927.

PROUDHON, P.J. De la justice dans la Révolution et dans l'Église. In: PROUDHON, P.J. *Oeuvres complètes*. Paris: Marcel Rivière, 1932. t.3.

REBOUL-SCHERRER, F. Il maestro di scuola. In: FURET, F. (Org.). *L'uomo romantico*. Bari: Laterza, 1995. p. 135-169.

ROMANO, R. *Diderot à porta da caverna platônica: sonhos, delírios e figuras da razão*. São Paulo: Perspectiva, 2000. p. 15-45.

ROUSSEAU, J.-J. *Do contrato social: discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens*. Lisboa: Portugália, 1968.

ROUSSEAU, J.-J. Considérations sur le gouvernement de la Pologne. In: ROUSSEAU, J.J. *Oeuvres complètes de Jean-Jacques Rousseau*. Paris: Gallimard, 1964. v. 3. (Trad. bras. Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada. São Paulo: Brasiliense, 1982).

ROUSSEAU, J.-J. Discours sur les sciences et les arts. In: ROUSSEAU, J.J. *Oeuvres complètes de Jean-Jacques Rousseau*. Paris: Gallimard, 1964, v. 3. (Trad. bras. Discurso sobre as ciências e as artes. São Paulo: Abril, 1973. Os pensadores).

VOLTAIRE, M.A. *Cândido*. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

VOLTAIRE, M.A. Lettre a Henry Pilot, 29-05-1737. In: VOLTAIRE, M.A. *Oeuvres*. Paris: Garnier Frères, 1967. v. 34, p. 271.