

## O ideário educacional iluminista na produção da escola pública

Ribamar Nogueira da Silva  
Heulalia Charalo Rafante

**Resumo:** No diálogo com algumas teses do livro “A Produção da Escola Pública Contemporânea”, o artigo busca, em textos clássicos de autores iluministas e em propostas e projetos de lei elaborados pelos revolucionários burgueses, elementos para sustentar a hipótese de existência de intencionalidade da burguesia — expressa pela defesa dos seus interesses de classe na concepção do ideário educacional — como uma das determinações objetivas que dificultaram a expansão da Escola Pública nos séculos XVIII e XIX. Nesse percurso, constata-se que a defesa de uma educação baseada no desenvolvimento dos talentos naturais poderia resultar em um sistema de ensino dualista, favorecendo a consolidação da classe burguesa que ascendia ao poder.

**Palavras-chave:** Escola pública. Concepção pedagógica. Ensino dualista. Iluminismo.

## Enlightenment educational ideas in the production of public school

**Abstract:** In dialogue with some theses of the book "A Produção da Escola Pública Contemporânea", the article seeks to classical texts of Enlightenment authors, and proposals and bills drafted by bourgeois revolutionaries, evidence to support the hypothesis of intentionality of the bourgeoisie, expressed by the defense of their class interests in the design of educational ideas, as one of objective determinations that hindered the expansion of the Public School in the eighteenth and nineteenth centuries. In this way, it is observed that the defense of a development based on natural talents, education could result in a two-tier education system, favoring the consolidation of bourgeois class that came to power.

**Keywords:** Public school. Pedagogical design. Dualistic school. Enlightenment.

## Introdução

O livro “A Produção da Escola Pública Contemporânea” é fruto do trabalho de pesquisa desenvolvido por Gilberto Luiz Alves em seu pós-doutorado. O autor relata, na apresentação, que o texto produzido pode ser considerado o cume de um processo que teve início na sua dissertação de mestrado. Esclarece também que, no decorrer de quase duas décadas, um progressivo amadurecimento teórico-metodológico permitiu um salto qualitativo na concepção da Escola e de sua função especificamente pedagógica, através da análise das determinações que a produziram na base material. Tal análise permitiu ao autor, dentre outras teses, reconhecer que ainda persistem características manufatureiras na organização contemporânea do trabalho didático, produzidas a partir da solução proposta por Comenius (1592-1670) na sua obra *Didactica Magna*, tais como a utilização de manuais didáticos que vulgarizam o conhecimento presente nas obras clássicas; e sugerir que a superação desse anacronismo organizacional seria possível mediante a produção de novos instrumentos didáticos e de um novo profissional da educação, através da criação de uma nova forma de organização, adequada as tecnologias do modo de produção contemporâneo, e apta ao atendimento das necessidades sociais prementes da nossa época (ALVES, 2006).

Na obra, destaca-se a insistência com que Alves busca informar seu aporte teórico-metodológico — declaradamente marxista. Tamanha a importância dada, que seu posicionamento ganha ares de defesa da obra, em diversos momentos, ao repensar os resultados de pesquisas históricas sobre o tema título, produzidas por pesquisadores de filiação marxista, devido à grande diferença na interpretação do referencial teórico. Para ilustrar essa constatação, o autor elege como exemplo a obra *Educação e Luta de Classes*, do pesquisador argentino Aníbal Ponce. Como algumas hipóteses, que serão colocadas adiante neste artigo, perpassam de certa maneira a crítica de Alves (2006) a Ponce (2007), entende-se ser necessário ater-se ao teor desta neste momento.

Basicamente, Alves (2006) critica algumas conclusões de Ponce por estarem contaminadas com o que chama de “visão conspiratória da história”. Tal visão deriva de uma manifestação do materialismo vulgar<sup>1</sup> criado pela leitura dos textos oficiais, produzidos pelo

---

<sup>1</sup> Segundo Alves (2006), o termo materialismo vulgar faz referência às interpretações da obra de Marx, em especial àquela hegemônica dentro do Partido Comunista da extinta URSS, que então reivindicava uma condição de guardião da ortodoxia marxista. Fundamentando-se nas críticas de Gramsci (1986 apud ALVES, 2006) sobre Plekhanov e

Partido Comunista Soviético nas primeiras décadas do século XX. Analisando por esse referencial — que seria o caso de Ponce (2007) — o pesquisador poderia concluir que os ideais propostos pelos pensadores iluministas, assim como as propostas e projetos neles baseados no decorrer da Revolução Francesa, teriam sido abandonados pela burguesia por mera “traição”, uma vez que já haviam alcançado o poder, não precisando mais daqueles membros do Terceiro Estado que não possuíam nem propriedade ou modos de expropriação. Por esse viés, em momento algum é considerada a existência de impedimentos materiais objetivos<sup>2</sup> ou tensões entre forças sociais com interesses distintos e antagônicos<sup>3</sup>, como empecilhos potenciais para a realização das reformas apregoadas (ALVES, 2006).

Fundamentando sua tese, Alves se utiliza de vários trechos da *Educação e Luta de Classes*, mas, sobre nenhum deles, o pesquisador argentino é tão contundente quanto às conclusões a respeito do questionamento direcionado a Marie Jean Antoine Nicolas Caritat (1743-1794), mais conhecido por marquês de Condorcet, ou simplesmente Condorcet, filósofo e matemático francês. No início da Revolução, Condorcet propôs, frente à Assembleia Legislativa, a autonomia da educação e, logo após a instauração do Estado burguês, a direção e vigilância estatal sobre a mesma (PONCE 1963 apud ALVES, 2006). Ponce (2007) teria interpretado como incoerente essa mudança de discurso no decorrer da Revolução. Mediante tal afirmação, Alves (2006, p. 23) diz que “incoerente é a interpretação de Ponce, intelectual que se coloca na perspectiva do marxismo, campo teórico segundo o qual a luta de classes dá movimento à história”. Dessa forma, Alves desautoriza as conclusões de Ponce e insinua que as atitudes de Condorcet condizem com um intelectual burguês, possuidor de consciência de classe. Em

---

Bukharin, e tecendo comentários sobre tal tendência do materialismo em Lenin (1976c apud ALVES, 2006), o autor aponta que as imprecisões e lacunas de interpretação resultam – na investigação científica que se utiliza desta matriz – em inconsistências e no sectarismo presente, por exemplo, na obra de Aníbal Ponce.

<sup>2</sup> A tese defendida por Alves (p. 33) afirma que a *escola pública* estava impossibilitada de se expandir a ponto de atender os filhos dos trabalhadores, entre fins do século XVIII e meados do século XIX, porque, até então, o grosso da riqueza social produzida era investida em atividades produtivas, sendo nulos ou escassos os volumes de capital aplicados para atividades improdutivas como educação e saúde públicas.

<sup>3</sup> Alves reconhece que a comunhão de interesses que permitiu a burguesia se alinhar com o povo para derrubar a ordem feudal acabou no interior da nova ordem social que começou a ser erigida, pois ambas classes passaram a lutar por interesses opostos, fazendo emergir conflitos latentes, sob a forma, às vezes, de sangrentas insurreições. Todavia, o autor entende que “[...] Não se trata, portanto, de fazer conciliação e negar essa conflituosa relação entre os detentores do capital e os trabalhadores. Trata-se, isto sim, de conferir rigor científico à interpretação histórica, levando em conta, necessariamente, o antagonismo entre capital e trabalho, mas enriquecendo a análise com a reconstrução teórica das mediações pertinentes e eximindo-se de concessões ao *materialismo vulgar*” (p. 34-35).

seguida, tece uma crítica direta às conclusões de Ponce (2007), ao afirmar que “claramente, as cobranças do educador argentino foram formuladas à margem daquilo que deveria ser a sua própria concepção de história” (ALVES, 2006, p. 22).

Antes de apresentar nossa hipótese principal, sentimo-nos na obrigação de esclarecer que não pretendemos fazer apologia a nenhum dos autores/pesquisadores em questão. Reconhecemos a relevância das obras — haja vista a sua imensa repercussão entre os educadores — mas também os seus limites. Dessa maneira, nossa crítica às conclusões de Alves não deve ser entendida como uma defesa a Ponce (2007), ou vice-versa; e sim como algo necessário ao desenvolvimento da problemática que sugerimos a seguir.

A tese defendida por Alves – obtida por meio de fontes documentais e obras clássicas escolhidas e que, posteriormente, analisadas com o aporte teórico-metodológico informado – chegou à conclusão de que a Escola Pública, entendida enquanto instituição escolar pública, universal, laica, obrigatória e gratuita, idealizada no século XVIII por inspiração do ideário ilustrado burguês, não possuía, naquele momento, condições materiais objetivas para se concretizar. Consideramos essas conclusões válidas, porém, acenamos à importância de não menosprezar tal ideário implícito nas fontes, tomando-o apenas como mera retórica idealista, por entendê-lo como resultado do pensamento de indivíduos pertencentes a um grupo em marcante processo de construção de uma consciência de classe. De acordo com Thompson (1987, p. 10)

A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram — ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais.

Nesse sentido, o que direciona este estudo pode ser resumido na hipótese da existência de intencionalidade da burguesia na luta por seus interesses de classe em formação:

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus (THOMPSON, 1987, p. 10).

Esse interesse de classe se expressa na elaboração do ideário educacional burguês, que teria exercido grande influência nas propostas de lei e projetos revolucionários, constituindo-se como uma das determinações objetivas que dificultaram a expansão da Escola Pública nos séculos XVIII e XIX. Conscientes da amplitude da problemática instaurada e sem a pretensão de

esgotá-la, apresentamos a seguir os procedimentos e a justificativa para sua utilização, na busca de trazer elementos para contemplar essa discussão.

Declaramos nossa opção, quando possível, pela leitura dos textos clássicos originais e de fontes documentais primárias. Assim, tentando sintetizar as ideias educacionais iluministas, escolhemos Rousseau, Chalotais e Condorcet por sua importância no movimento ilustrado e também por terem sido diretamente citados por Alves (2006). Não encontramos elementos relevantes para a problemática desejada nos textos de Diderot (1979) aos quais tivemos acesso. Infelizmente, a supracitada *Mémoires pour Catherine II* não estava entre estes.

Procurando objetividade e coerência, definimos o recorte das fontes para alguns autores da assim chamada “vertente revolucionária<sup>4</sup>” (ALVES, 2006), com exceção de Diderot pelos motivos já explicitados. O *Rapport* de Condorcet e o *Plano Nacional* de Lepelletier foram eleitos por trazerem elementos pertinentes à problemática. Enquanto o primeiro será visto mais profundamente, faremos uma breve passagem pelo segundo.

### **O ideário educacional iluminista na Revolução Burguesa**

Inicialmente, destacaremos as principais obras que os autores selecionados publicaram sobre a Educação.

Antes da tentativa de trazer à tona o ideário ilustrado burguês no interior dos textos revolucionários selecionados, cabe um aparte para destacar a produção de alguns pensadores iluministas no campo da educação.

Poucos anos após a metade do século XVIII, no crescente agravamento da crise do Antigo Regime, o iluminista Rousseau já mostrava sua enorme capacidade de leitura da realidade ao afirmar a existência de dois tipos de desigualdade na obra *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, escrita em 1755.

Concebo na espécie humana duas espécies de desigualdade: uma, que chamo de natural ou física, que é estabelecida pela natureza, e que consiste na diferença das idades, da saúde, da força do corpo e das qualidades do espírito, ou da alma; *a outra que se pode chamar de desigualdade política, porque depende de uma espécie de convenção, e que é*

---

<sup>4</sup> Lembrando que o legado educacional do pensamento burguês ilustrado se incorporou ao patrimônio revolucionário francês, Alves (2006, p. 36) justifica a escolha de obras clássicas selecionadas entre os pensadores e políticos que refletiram sobre a escola pública e conseguiram, segundo o autor, expressar momentos significativos e incorporar as ideias mais ilustrativas da época nos textos e documentos analisados.

*estabelecida ou, pelo menos autorizada, pelo consentimento dos homens. Consiste esta nos diferentes privilégios que gozam alguns com prejuízo dos outros, como ser mais ricos, mais poderosos, mais honrados do que os outros, ou mesmo fazerem-se obedecer por leis (ROUSSEAU, 1755, p. 1-2, nossa tradução, nossos grifos).*

Neste sentido, a “convenção estabelecida ou consentida” pode ser lida como a opressão da sociedade Estamental Absolutista e toda a limitação imposta pelo mercantilismo aos representantes da burguesia. Duas décadas depois dessa elaboração, e, certamente, não por acaso, Rousseau lança simultaneamente *Emílio* e *Do Contrato Social*, suas principais obras, defendendo que o homem, apesar de “naturalmente bom”, necessita da família e do Estado para viver em sociedade. Não é de admirar que suas ideias inspirassem a criação das bases para a formação do cidadão idealizado pelos revolucionários, pois o homem, representado na alegoria do pupilo, deve afastar-se da corrupção (Antigo Regime) e ser educado para a associação na (nova) ordem civil burguesa.

La Chalotais pode ser considerado como um perseguidor dos membros do baixo clero francês que ensinavam rudimentos da escrita aos trabalhadores e pobres, os *Frères ignorantis*, e defensor ferrenho do ensino laico, o que justifica no seu *Ensaio da Educação* suas pretensões:

Eu pretendo reivindicar para a nação uma educação que dependa só do Estado porque ela lhe pertence essencialmente; porque todas as nações têm o direito inalienável e imprescindível de instruir seus membros, porque finalmente as crianças do Estado devem ser educadas pelos membros do Estado (LA CHALOTAIS, 1763, p. 17, nossa tradução).

Para ele, a educação seria capaz, por meio do desenvolvimento dos talentos, atuar sobre as desigualdades naturais, seja no seu acréscimo ou diminuição:

A natureza estabelece a diferença entre os homens (ninguém pode duvidar), a educação, em alguns locais talvez mais. O talento é uma dádiva da natureza, mas há a influência no talento de muitos dos chamados hábitos adquiridos. [...] Supor que a natureza faz tudo, que exercício e prática nada acrescentam ao talento natural, é uma conclusão prejudicial ao manter indiferentes os bons espíritos, e aumentar a frustração dos menos favorecidos (LA CHALOTAIS, 1763, p. 4-5, nossa tradução).

Apesar da bela retórica, La Chalotais é considerado por muitos historiadores o idealizador da escola dualista ou diferenciada<sup>5</sup>, pertencendo ao grupo dos ilustrados que alertava abertamente

---

<sup>5</sup> O sentido de dualismo utilizado por Alves (2006, p. 142) é aquele que caracteriza a escola burguesa produzida entre o final do século XVIII e a primeira metade do XIX por pedagogos como Pestalozzi, Filangieri, Basedow e Hebart. “[...] Esses pedagogos [...] justificaram a criação de dois tipos de escolas que refletiam e reforçavam, ao mesmo tempo, a estratificação social: uma para os filhos dos trabalhadores, de caráter profissionalizante, e outra para os filhos dos dirigentes da sociedade, fundada nas artes liberais e nas ciências modernas”.

dos riscos da universalização da instrução, defendendo que o bem da sociedade exigiria que os conhecimentos do povo não ultrapassassem suas ocupações (LUZURIAGA, 1959). Nesse sentido, Boto (2003, p. 739-740) afirma que:

Havia, em Voltaire, como em outros expoentes da própria Enciclopédia, o medo de que a instrução esparramada por camadas distintas do tecido social desorganizasse os afazeres e os ofícios manuais, prejudicando – com isso – a economia pública e fomentando rebeliões políticas.

Apesar do discurso, “não existia a perspectiva de uma escola única, em que ‘a carreira fosse aberta ao talento’, na proporção do mérito individual. Tal ideário, no curso da Revolução Francesa, será desenvolvido de maneira estruturada e explícita” (HOBSBAWM 1981 apud BOTO, 2003, p. 740).

Talvez por isso encontramos nas *Cinco Memórias de Condorcet* — obra que teria servido de base para o *Rapport* — a preocupação com o desenvolvimento dos talentos na relação com a desigualdade social de forma diferenciada.

Como é “através da descoberta de novas verdades que a espécie humana vai continuar a melhorar” e sendo ela “a única maneira de transformar a espécie humana nos vários graus de perfeição, e conseqüente felicidade”, o resultado da universalização da instrução ocorreria dentro dos limites até “onde a natureza lhe permite aspirar”. Assim, conclui que

[embora] uma parte da instrução seja susceptível a colocação de pessoas comuns em um estado de desfrutar do trabalho intelectual, e usá-lo para suas necessidades, e sua felicidade, a outra parte da mesma instrução teria como objetivo implementar os talentos preparados pela natureza, para superarem seus obstáculos, e para apoiá-los na sua caminhada (CONDORCET, 1994, p. 20-21, nossa tradução, grifo nosso).

O marquês Nicolas Caritat Condorcet, que era “reconhecido pela predileção, que sempre o caracterizou, para pensar a situação ‘dos pobres, dos ignorantes, das vítimas do Antigo Regime; em uma palavra, do povo’” (BUISSON 1929 apud BOTO, 2003, p. 740), o fez com maestria ao perceber que os efeitos da universalização da instrução seriam certamente condicionados pelas desigualdades políticas que a nova ordem social iria impor. Quando, e se porventura, a instrução chegasse a todo povo, as desigualdades “naturais”, ou seja, desigualdades nos modos de produção material da existência seriam diminuídas pelo desenvolvimento dos talentos, porém sem nunca extrapolar os limites da natureza de cada um. Nesse sentido, a educação de um Emílio e a de um homem do povo teriam naturalmente limites muito distintos.

Em suma, fechando a exposição das ideias propostas para este momento do estudo, declaramos o entendimento de que “os iluministas compreendiam que a instrução conduzia não apenas a um acréscimo de conhecimento, mas também à melhoria do indivíduo que se instrui” (CAHEN 1970 apud BOTO, 2003, p. 739); mas reafirmamos que o ideário educacional baseado no desenvolvimento dos talentos naturais leva-nos a supor, pelos motivos elencados, não traria melhorias nas condições de vida para todos os membros da sociedade, naquele momento histórico, tão somente pelo acesso a instrução formal.

### **A intencionalidade burguesa expressa nas propostas educativas dos revolucionários**

Passamos agora a procurar evidências que poderiam sustentar a hipótese de trabalho. Começando pelo *Rapport*<sup>6</sup>, e logo, já na “primeira finalidade” atribuída à educação, encontramos “os princípios e os objetivos gerais da instrução pública”, elaborada sob influência iluminista:

Oferecer a todos os indivíduos da espécie humana os meios de prover suas necessidades, de assegurar seu bem-estar, de conhecer e exercer seus direitos, de entender e executar seus deveres; assegurar a cada um a oportunidade de aperfeiçoar seu engenho, de se tornar capaz para as funções sociais às quais tem o direito de ser convocado, de desenvolver toda a extensão dos talentos que recebeu da natureza para estabelecer uma igualdade de fato entre os cidadãos e tornar real a igualdade política reconhecida pela lei (CONDORCET, 1943, p. 6).

Atente-se ao fato do trecho acima também ter sido usado por Alves (2006) como exemplo da categoria de análise “elementos centrais”, utilizada para leitura do texto, e que segundo o autor “no plano genérico em que são formulados os elementos centrais desse documento, como se verifica, não se revelam os limites materiais da sociedade” (p. 49). O mesmo trecho serve para destacar “os efeitos de uma análise, como a realizada por Ponce, na qual as ênfases recaem, exclusivamente, sobre as finalidades, objetivos, princípios e propostas básicas nele contidos” (p. 48).

Estamos cientes da relevância do alerta, mas afirmamos que, no âmbito deste estudo, a análise das finalidades, objetivos, princípios e propostas contidas nos “elementos centrais” faz-se necessária pela abordagem escolhida — da busca pela intencionalidade burguesa no ideário

---

<sup>6</sup> Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique, presentes à l'Assemblée nationale au nom Du Comité d'instruction publique les 20 et 21 avril 1792 (Relatório e projeto de decreto sobre a organização da instrução pública, apresentados à Assembleia Nacional em nome do Comitê de Instrução Pública em 20 e 21 de abril de 1792).

educacional ilustrado; e que a matriz teórico-metodológica adotada permite afastar as hipóteses levantadas daquelas supostamente produzidas pelo materialismo vulgar, justificando assim o uso deste trecho e de semelhantes. Portanto, percebemos uma abordagem distinta daquela adotada por (ALVES, 2006), pois esse autor, ao menosprezar a expressão dos limites materiais no ideário ilustrado — produto de um grupo social que desenvolvia sua consciência de classe (THOMPSON, 1987) — descarta elementos, em alguns casos, fundamentais para a análise.

De volta ao trecho, destacamos dois pontos relevantes. Primeiro: propor que oferecer ao povo os meios para o desenvolvimento dos talentos naturais seria suficiente para estabelecer uma igualdade de fato entre os cidadãos, tornando real a igualdade política presente na lei, certamente baseia-se na confiança iluminista de que “o conhecimento traria uma característica emancipatória posta na formação da consciência livre; do sujeito capaz de pensar por si mesmo, sem o recurso da razão alheia”, que vê na instrução pública “a estratégia dos poderes seculares dirigida a promover a equidade, a razão autônoma e *o primado da diferença de talentos sobre a diferença de fortunas*” (BOTO, 2003, p. 741, grifo nosso). Segundo: uma instrução que fomentasse o conhecimento e o exercício dos direitos, e, principalmente, o entendimento e a execução dos deveres sugere na ordem civil emergente seu importante papel como “formadora de códigos de civilidade”, uma vez que são necessárias “convenções e leis para unir os direitos aos deveres e encaminhar a justiça ao seu objeto” (ROUSSEAU, 1762, p. 48, nossa tradução).

Na sequência do *Rapport*, são apresentados mais objetivos, fazendo referência direta às Luzes.

Dirigir o ensino de maneira que a perfeição das artes aumente a felicidade da maioria dos cidadãos e a comodidade daqueles que as cultivam, que um grande número de homens se tornem capazes de bem desempenhar as funções necessárias à sociedade, e que o progresso crescente das luzes abra uma fonte inesgotável de recursos para nossas necessidades, de meios para a felicidade individual e de propriedade comum (CONDORCET, 1943, p. 6).

Diferindo de Alves (2006), mas ao mesmo tempo corroborando com sua conclusão, encontramos nos elementos centrais desse trecho o que ele chama de “consciência prévia<sup>7</sup>” dos limites materiais (capacidade atribuída à Condorcet), pois apesar da proposta de oferecer

---

<sup>7</sup> “Reconheça-se que a consciência prévia dos condicionamentos materiais, pelo sujeito, coloca a possibilidade de serem expressos nas suas obras os mecanismos mais adequados à superação de obstáculos que dificultam a realização das propostas nelas contidas” (ALVES, p. 52).

instrução para todos, a percepção de limites nos possíveis resultados reduz sua abrangência seletivamente para “um grande número de homens” ou para a “maioria dos cidadãos”. Ousamos ainda ir mais longe e, dentro da hipótese defendida, supor que tal “consciência prévia”, presente na redação do marquês no trecho em questão, deve-se mais ao entendimento das limitações constituintes do ideário educacional do que à consciência da viabilidade orçamentária imediata.

Outras propostas concernentes aos conteúdos da educação primária reforçam essa hipótese, como no trecho:

Esta instrução suprirá mesmo aqueles que pretendem usufruir das *lições necessárias para tornar os homens capazes das funções públicas mais simples*, às quais é bom que todo cidadão possa ser convocado [...] Ensinar-se-á, nestas escolas, a leitura e a escrita, o que supõe *necessariamente algumas noções gramaticais* (CONDORCET, 1943, p. 9, nosso grifo).

Supomos que Condorcet, além de saber o que poderia ser ensinado, dentro das limitações matérias objetivas, também sabia o que deveria ser.

Ainda sobre a educação primária, a afirmação a seguir denota a importância<sup>8</sup> atribuída ao ensino da ética e moral laicas, de maneira a inculcar no cidadão em formação os valores, regras e normas tão necessárias para progresso da sociedade.

Vemos nesta instituição um meio de dar às jovens gerações aqueles conhecimentos necessários que, entretanto, não têm podido fazer parte de sua primeira educação. Nela se desenvolverão mais extensamente os princípios e as regras da moral como também a parte das leis nacionais cuja ignorância impede um cidadão de conhecer seus deveres e de exercê-los (CONDORCET, 1943, p. 9).

Atentamos ao fato de que a ênfase no conhecimento que possibilitaria o exercício dos deveres pode ser entendida não apenas como o acesso à legislação que permite aos cidadãos viverem no respeito à ordem civil instituída, mas também como o contato com valores seculares, os quais tiveram pouca ou nenhuma difusão no Antigo Regime.

Em outro momento, o relatório frisa novamente que, através do desenvolvimento dos talentos naturais, é possível compensar as limitações impostas pela fortuna, conservando e ampliando os conhecimentos adquiridos.

---

<sup>8</sup> “Let us add that, in demanding that they be thus, he was making use of a right that all governments have asserted. Louis XIV wished that the children be taught a religion which itself taught submission to the prince. The Convention will attempt later in the same way *to substitute for the Commandments of God the Declaration of the Rights of Man, and for the catechism, republican ethics*” (LA FONTAINEIRE, 1971, p. 5, grifo nosso).

Entendemos que o poder público devia dizer aos cidadãos pobres: a fortuna de vossos pais apenas pôde proporcionar-vos os conhecimentos mais indispensáveis; mas asseguram-se-vos os meios fáceis de os conservar e ampliar. Se a natureza vos deu talento, podeis desenvolvê-lo, a fim de que não se perca, nem para vós nem para pátria. Assim, a instrução deve ser universal, isto é, estender-se a todos os cidadãos. Deve ser repartida com igualdade que permitam os limites necessários do orçamento, a distribuição dos homens pelo território e o tempo mais ou menos longo que as crianças puderem consagrar-lhe (CONDORCET, 1943, p. 9-10).

A ressalva feita logo após a afirmação que a instrução deveria ser universal, condicionando sua divisão entre todos tanto quanto “permitam os limites”, traz elementos que reforçam a tese das “limitações materiais objetivas” de Alves. Ainda outros elementos aparecem quando, demonstrando otimismo sobre o acesso aos demais níveis de ensino, sugere que

[será] fácil alargá-los quando a melhoria das condições de vida do povo, a distribuição mais equitativa das fortunas, consequência necessária das leis, e os progressos dos métodos de ensino tenham feito chegar o momento oportuno; quando, enfim, a diminuição da dívida e dos gastos supérfluos permita consagrar a fins verdadeiramente úteis uma porção maior das receitas públicas (CONDORCET, 1943, p. 17).

Apesar de o *Rapport* possuir ainda inúmeros outros extratos que poderiam alicerçar nossas hipóteses, optamos por abandoná-lo no momento por entender que as passagens apresentadas são suficientes para fundamentar algumas afirmações deste estudo; mas não sem antes reafirmarmos que, supostamente influenciadas pelo ideário iluminista, as propostas formuladas por Condorcet concebiam que “no trajeto da escolarização, em uma sociedade onde, por princípio, todos eram iguais, seriam os mais talentosos a galgar os degraus mais elevados da instrução” (BOTO, 2003, p. 752).

Passamos então para uma breve, mas reveladora, leitura de alguns trechos do *Plano de Educação Nacional* de Lepelletier.

Citado também por Alves na *Produção da Escola Pública Contemporânea*, trazemos o artigo geral IV:

O objetivo da educação nacional será de fortificar o corpo e desenvolvê-lo por exercícios de ginástica, de acostumar as crianças ao trabalho das mãos, de endurecê-las contra toda espécie de cansaço, de dobrá-las ao jugo de uma disciplina salutar, de formar-lhes o coração e o espírito por meio de instruções úteis e de dar os conhecimentos necessários a todo cidadão, seja qual for sua profissão (LEPELLETIER, 1978, p. 217).

Porém, acompanhado pela exposição dos motivos realizada, em esclarecimento, por Robespierre (1758-1794):

*Prolongar a instituição pública até o fim da adolescência é um belo sonho; às vezes, deliciosamente sonhamos isto com Platão; às vezes, com entusiasmo, lemos estas realizações nos fastos da Lacedemônia: às vezes achamos a insípida caricatura de tudo isso em nossos colégios; mas Platão não queria fazer senão filósofos; Licurgo, soldados; e nossos professores, escolares. A República francesa, cujo esplendor consiste no comércio e na agricultura, tem necessidade de fazer homens de todos os estados: então, não é mais nas escolas que é preciso concentrá-los, é nas diversas oficinas e é preciso espalhá-los sobre os campos. Qualquer outra ideia seria uma quimera que, sob a aparência enganadora da perfeição, paralisaria braços necessários, aniquilaria a indústria, enfraqueceria o corpo social e logo operaria a dissolução (LEPELLETIER, 1978, p. 217, nosso grifo).*

Entendemos que as considerações feitas por Robespierre fortalecem ainda mais a tese das “limitações” defendida por Alves, ao afirmar as prováveis consequências econômicas do prolongamento do ensino público obrigatório, até o final da adolescência, que não estivesse baseado em “instruções úteis” e “conhecimentos necessários”.

No entanto, implícita permanece a ideia de que a instituição pública deve formar o cidadão trabalhador, “seja qual for sua profissão”. É claro que, historicamente, uma profissão é menos resultado da desigualdade natural do que da desigualdade política resultante das convenções que o indivíduo se submete para viver em sociedade (ROUSSEAU, 1755). Como um modelo de instrução proposto poderia justificar-se tendo a educação “igual para todos”, com “a mesma instrução e os mesmos cuidados” (LEPELLETIER, 1978, p. 216) como princípio, mas ao mesmo tempo sendo desigual na seleção dos conteúdos pela “necessidade de fazer homens de todos os estados”? Supomos que o ensino baseado no desenvolvimento dos talentos naturais justificaria tal incoerência, pois um representante do povo — dentro desta lógica, no limite de seus dons naturais — teria acesso apenas aos “conhecimentos necessários” adequados a sua limitação. Nesse sentido, quem é naturalmente um trabalhador braçal não conseguiria desenvolver seus talentos para se tornar um administrador, filósofo ou cientista.

## Conclusão

Iniciando as conclusões do estudo, retomamos as críticas de Alves endereçadas a Ponce e à “visão conspiratória” gerada pelo materialismo vulgar, numa citação longa, mas necessária.

Essas questões, ligadas à origem da *escola pública*, são tratadas de forma impropriedade quando resultam na condenação de pensadores e pedagogos burgueses bem como da própria burguesia. Assim, postas elas revelam um conteúdo moralista, logo aistórico [sic]. Historicamente, no caso, não há homens pérfidos, oportunistas, traidores e

farsantes realizando tarefas políticas com intenção primeira de prejudicar os trabalhadores; há homens propondo soluções para os problemas humanos de seu tempo segundo sua perspectiva de classe. Especialmente para o historiador que se coloca no campo do fazer científico, tal como entende Marx, os papéis históricos de pensadores e de pedagogos não podem ser reduzidos a traços de caráter nem interpretados a partir de exigências extemporâneas. O proletariado moderno, por exemplo, com o qual Ponce se identifica ideologicamente, não estava suficientemente constituído na época analisada nem havia elevado ao plano de consciência a necessidade de educação para todos. Como decorrência, essa classe ainda não havia eleito tal bandeira como essencial aos seus interesses, em especial à formação de seus quadros. Logo, a conquista da escola ainda não se lhe apresentava como um valor nem a movia a lutar por sua realização. Essa consideração é decisiva quando a história é concebida como luta. A burguesia não pode ser condenada pura e simplesmente pelo fato de não ter pleiteado aos interesses de uma outra classe que, então, começava a emergir para a história. Qualquer classe, em qualquer tempo, sempre lutou, sobretudo, pela defesa de seus próprios interesses (ALVES, 2006, p. 25-26, grifo do autor).

Informamos que a suposta intencionalidade burguesa que é parte constituinte de nossa hipótese não pode, e não deve ser entendida como a observada por Alves. Não concebemos as propostas políticas revolucionárias como maquinações feitas na calada da noite, com o objetivo de prejudicar o povo. Tão pouco condenamos ou fazemos juízo de valor dos pensadores e pedagogos burgueses. Também não forçamos diacronismos ou anacronismos para justificar a exigência de atitudes e posturas.

Assim, partindo da assertiva de Alves, questionamos: o que se pode esperar de “homens propondo soluções para os problemas humanos de seu tempo segundo sua perspectiva de classe”, se “qualquer classe, em qualquer tempo, sempre lutou, sobretudo, pela defesa de seus próprios interesses”? Então, supostamente, desses homens, viriam propostas as quais, primeiramente, solucionassem os problemas direta ou indiretamente relacionados aos seus interesses. Nesse sentido, pensamos que a intencionalidade da classe burguesa se inscreveu nas suas propostas. Não contemplar tal possibilidade pode conduzir, a nosso ver, a interpretações incompletas.

Para explicar melhor essa hipótese, pedimos o esforço (e a paciência) na tentativa de criar uma impropriedade histórica, que apesar de absurda ajudará na compreensão da problemática.

Imaginemos que por motivos diversos — os quais, de tão surreais, não podem nem ser concebidos e justificados — existissem condições objetivas materiais para a total realização das propostas revolucionárias em discussão. Todos os artigos, todas as regulamentações, tudo, aplicado integralmente. A Escola Pública seria efetivamente universal, laica, única, obrigatória e gratuita? Os talentos subjugariam as fortunas? E, finalmente, as soluções propostas por aqueles homens resolveriam os problemas humanos daquele tempo?

Voltando dessa digressão anistórica, supõe-se que as respostas para esses questionamentos seriam negativas. Mas ao que se deve esse fato, uma vez que havia condições objetivas materiais para adoção integral das propostas? Supomos que o motivo se encontra na intencionalidade burguesa em defender seus interesses de classe, consubstanciada no texto das propostas.

Como sabemos, pela exposição de Alves, os óbices materiais teriam sido determinantes para a não realização das propostas, e que estas possuem — supostamente, pelos argumentos aqui apresentados — a influência do ideário burguês setecentista; resta questionar: em que medida e de que maneira a intencionalidade da classe burguesa foi determinante na produção da Escola Pública no período em questão?

Nesse ponto, esgotam-se as possibilidades e o alcance deste estudo. Por esse motivo, os questionamentos finais são frutos de um exercício de ilação, para prováveis e progressivas hipóteses de trabalho futuro.

Nos poucos locais onde a implementação da Escola Pública ocorreu, o cidadão formado adquiriu o “perfil” preconizado nas propostas? Há uma relação direta entre a pedagogia direcionada ao desenvolvimento dos talentos naturais e a produção material de uma escola dualista? No gradativo aumento da difusão da Escola Pública nos séculos posteriores, devido às condições materiais objetivas, é possível observar mudanças significativas no ideário educacional?

## Referências

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 735-762, set. 2003.

CONDORCET, Nicolas. **Cinq mémoires sur l’instruction publique (1791)**. Présentation, notes, bibliographie et chronologie part Charles Coutel et Catherine Kintzler. Paris: Garnier-Flammarion, 1994.

\_\_\_\_\_. **Instrução pública e organização do ensino**. Porto: Educação Nacional, 1943.

DIDEROT, Denis. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

LA CHALOTAIS, Louis-René de Caradeuc de. **Essai d’éducation nationale ou Plan d’études pour la jeunesse**. Paris, 1763. Disponível em: < <https://books.google.com.br/books?id=hsBGAAAACAAJ>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

LA FONTAINEIRE, François. **French Liberalism and Education in the Eighteenth Century: the Writings of La Chalotais, Turgot, Diderot, and Condorcet on National Education.** New York: Ayer Publishing, 1971.

LEPELLETIER, Louis-Michel. Plano nacional de educação. In: ROSA, Maria da Glória de. **A história da educação através dos textos.** 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1978. p. 214-227.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação pública.** São Paulo: Nacional, 1959.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discours sur l'origine & les fondements de l'inégalité parmi les hommes.** Amsterdam: Chez Marc Michel Rey, 1755.

\_\_\_\_\_. **Du contract social ou principes du droit politique:** ou principes du droit politique. Amsterdam: Chez Marc Michel Rey, 1762.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. I.

Ribamar Nogueira da Silva - Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (Campus Sorocaba). Sorocaba | SP | Brasil. Contato: ribamarnogueiradasilva@gmail.com

Heulalia Charalo Rafante - Universidade Federal do Ceará – UFC. Fortaleza | CE | Brasil. Contato: heulaliarafante@yahoo.com.br

Artigo recebido em: 19 dez. 2015 e  
aprovado em: 9 mar. 2016.